

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

RODIČE, STÁT A MATEŘSKÁ ŠKOLA

Parents, State and Nursery School

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:

Autor diplomové práce:

Studijní obor:

Forma studia:

Diplomová práce dokončena:

PaedDr. Jana HAVLOVÁ

Pavla MAŠKOVÁ

Pedagogika předškolního věku

kombinovaná

duben, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rodiče, stát a mateřská škola vypracovala pod vedením PaedDr. Jany Havlové samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne.....

Podpis:.....

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat vedoucí diplomové PaedDr. Janě Havlové za odborné vedení, trpělivost, cenné a podnětné rady, které mi pomohly při vypracování práce.

ANOTACE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Diplomová práce je zaměřena na propojené vztahy mezi rodiči, státem a mateřskou školou. Ústředním bodem pro zkoumání těchto vztahů je dítě předškolního věku a jeho potřeby, na které se zájem těchto institucí obrací.

Teoretická část se těmito institucemi zabývá podrobněji, zkoumá vzájemné vztahy mezi nimi s ohledem na potřeby dítěte předškolního věku. Popisuje fungování jednotlivých komplexů. V otázce rodičů a rodiny se zaměřuje na její charakteristiku a současná očekávání rodičů. Dále jsou zde zpracovány otázky státního zajištění předškolní výchovy, zřizování a financování mateřských škol, popisuje historický vývoj mateřské školy jako instituce. Práce se zabývá i charakteristikou dítěte předškolního věku a některými modely potřeb.

Empirická část diplomové práce vychází z hypotéz, které jsou zaměřeny na znalost potřeb a přehled o potřebách dítěte předškolního věku ze strany učitelek a rodičů dětí. Dále z hypotéz orientovaných na uspokojování potřeb dítěte v mateřské škole s ohledem na individualitu jedince a na to, zda vyhlášky spojené s mateřskou školou jsou v souladu s potřebami dětí. Získané výsledky výzkumného šetření práce porovnává se skutečnou situací předškolní výchovy.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, rodiče, mateřská škola, potřeby dítěte předškolního věku, stát, předškolní výchova a vzdělávání, rodinná výchova, individuální potřeby

DIPLOMA THESIS SUMMARY

This thesis is aimed at reciprocal relationships between parents, the state and the nursery school. The key focal point of this research is a pre-school child and his needs as these are what the aforementioned institutions mainly concern themselves with.

The theoretical part scrutinises the institutions. It explains their functions and examines their mutual relationships with the pre-schooler's needs in view. It characterizes the contemporary family and their current expectations. The diploma deals with provision of pre-school education by, the state as well as establishment and financing of nursery schools. It outlines historical development of the nursery school as an institution and reviews characteristics of a pre-school child. It also looks at various need assessment frameworks.

The empirical part of the thesis is based on various hypotheses, some of which were aimed at awareness and review of the pre-school child's needs from the point of view of the teachers and the parents and some which were focused on satisfying the needs by the nursery school with respect to the child's individuality. The thesis discusses whether the regulations around pre-school education are in compliance with the needs of the children comparing obtained analytical data with the current situation in pre-school education.

Key words: pre-schooler, parents, nursery school, pre-schooler's needs, state, pre-school education, family education, individual needs

Obsah diplomové práce

I. ÚVOD	9
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. RODIČE, STÁT A MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	11
1.1 Rodiče a mateřská škola	11
1.1.1 Charakteristika současné rodiny	15
1.1.1.1 Funkce rodiny.....	16
1.1.2 Současná očekávání rodičů	17
1.1.3 Výchovné styly v rodině s přihlédnutím na potřeby dětí.....	18
1.2 Státní zajištění předškolní výchovy.....	22
1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	24
1.2.2 Zřizování a financování mateřských škol	27
1.3 Aktivitty státu k podpoře rodiny.....	28
1.3.1 Finanční podpora	28
1.3.2 Ostatní aktivity k podpoře rodiny	29
1.4 Mateřská škola.....	30
1.4.1 Historický vývoj instituce mateřské školy.....	30
1.4.2 Současná instituce mateřské školy.....	30
2. POTŘEBY DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....	38
2.1 Přirozené lidské potřeby podle Z. Matějčka a J. Langmeiera	40
2.2 Teorie přirozených potřeb Abrahama Maslowa	42
2.2.1 Fyziologické potřeby	43
2.2.2 Potřeba bezpečí, jistoty a stálosti	46
2.2.3 Potřeba přináležitosti, náklonnosti, lásky, shody a ztotožnění	46
2.2.4 Potřeba sebedůvěry, prestiže a sebeúcty	47

2.2.5 Potřeba sebeaktualizace a seberealizace	47
2.3 Základní vývojové potřeby podle A. Pesso a D. Boyden Pesso.....	48
2.3.1 Potřeba místa.....	48
2.3.2 Potřeba sycení	48
2.3.3 Potřeba podpory	49
2.3.4 Potřeba ochrany	49
2.3.5 Potřeba limitů.....	49
2.4 Individuální a specifické potřeby dítěte předškolního věku.....	50
2.4.1 Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí..	51
2.5 Vývoj pohledů na potřeby dítěte předškolního věku.....	52
2.5.1 Zvláštnosti předškolního období	56
2.6 Shrnutí teoretické části	58

III. EMPIRICKÁ ČÁST 60

1. Formulace problému	60
2. Cíl výzkumného šetření a stanovení hypotéz.....	61
3. Charakteristika výzkumného vzorku.....	63
4. Použité metody výzkumného šetření.....	64
5. Popis a průběh výzkumného šetření.....	65
6. Analýza dotazníkového šetření	67
6. 1 Analýza dotazníku pro učitelky mateřských škol.....	67
6. 2 Analýza dotazníku pro rodiče dětí mateřských škol	79
7. Srovnání vyhlášky MŠMT s potřebami dětí předškolního věku.....	93
8. Shrnutí výsledků výzkumného šetření	96
9. Shrnutí empirické části.....	101

IV. ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE 103

V. BIBLIOGRAFIE

VI. PŘÍLOHY

CÍL PRÁCE: Cílem práce je sledovat vztah a vzájemnou provázanost vztahů mezi rodiči, státem a mateřskou školou s ohledem na uspokojování potřeb dítěte předškolního věku.

I. ÚVOD

Rodiče, stát a mateřská škola jsou instituce, na jejichž vazby a vztahy lze pohlížet z různých pohledů. V diplomové práci je východiskem pro zkoumání těchto vztahů dítě předškolního věku a jeho potřeby. Práce zkoumá naplňování a uspokojování potřeb dětí ze strany rodičů, státu a mateřské školy, a také to, jak naplňování a uspokojování potřeb dítěte předškolního věku tyto tři instituce chápou.

Práce se také zabývá vzájemnou provázaností vztahů výše zmíněných institucí. Vychází z úvah, proč stát podporuje existenci mateřských škol. Dále se snaží rozebrat vazby mezi státem a rodiči, rodiči a mateřskou školou a mezi státem a mateřskou školou.

Teoretická část se podrobněji zabývá jednotlivými institucemi. První kapitola teoretické části se věnuje rodičům a rodině, která má stále nejvýznamnější úlohu ve vývoji a utváření osobnosti dítěte. Je zaměřena na charakteristiku současné rodiny a současná očekávání rodičů. Jsou zmíněny výchovné styly v rodině a jejich odraz na potřeby dětí.

V otázce státu je rozebírán problém státního zajištění předškolní výchovy, zřizování a financování mateřských škol. Ve vztahu s rodinou jsou v práci popsány aktivity státu k podpoře rodin.

Mateřská škola dětem zajišťuje výchovu a vzdělávání dětí a doplňuje výchovu rodinnou. Pozornost je v práci věnována historickému vývoji této instituce a pohledu na současnou podobu mateřské školy.

Druhá kapitola teoretické části „Potřeby dětí v předškolním věku“ se zabývá charakteristikou dítěte v předškolním období, vymezením pojmu „přirozené lidské potřeby“ a některými modely potřeb.

Empirická část popisuje výsledky výzkumného šetření, do kterého jsou zapojeny všechny tři instituce, rodiče, stát a mateřská škola prostřednictvím učitelek.

Cílem dotazníkového šetření u rodičů a učitelek mateřských škol je zjistit, zda zájmy rodičů nepřevyšují nad potřebami jejich dětí, zda rodiče mají přehled o potřebách svých dětí. Dotazníkové položky u učitelek jsou zaměřeny na to, zda ví, co je to potřeba, zda jsou schopny pracovat v souladu s uspokojováním potřeb dětí.

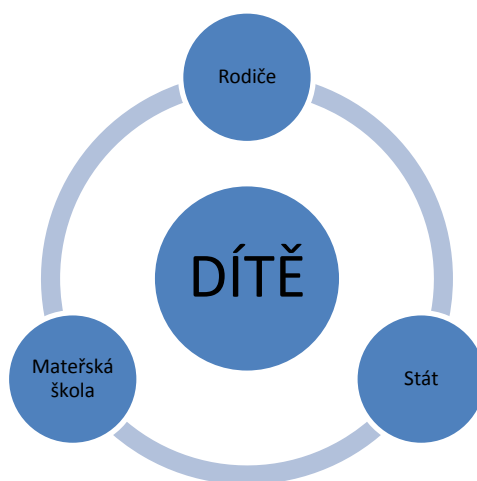
Práce srovnává vyhlášky spojené s mateřskou školou, zda jsou v souladu s potřebami dětí předškolního věku.

Přínosem této práce, vedle potvrzení či vyvrácení hypotéz, by mělo být zamyšlení nad důležitostmi rodinné výchovy, institucionální výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku, uvědomění si osobnosti dítěte, jeho individuality, osobních potřeb a zájmů.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. RODIČE, STÁT A MATEŘSKÁ ŠKOLA

Tato kapitola je věnována výše zmíněným institucím rodičům, státu a mateřské škole. Mezi těmito institucemi jsou vzájemné vazby. Všechny zmíněné celky se vzájemně potřebují, pozornost mezi nimi je vzájemná. Vztah těchto tří komplexů je v práci sledován s ohledem na uspokojování potřeb předškolního dítěte.



1.1 Rodiče a mateřská škola

Mateřská škola je zpravidla první vzdělávací institucí, kterou dítě navštěvuje a se kterou se jeho rodiče setkávají. V některých případech před mateřskou školou navštěvují jesle. Těmito institucím můžou předcházet různá mateřská centra, kluby pro rodiče s dětmi. V těchto případech jsou to ovšem zařízení, která děti navštěvují přímo

s rodiči, a která jsou většinou organizovaná dobrovolníky. V případě jestli se jedná o zařízení zdravotnické, které spadá pod rezort Ministerstva zdravotnictví.

Ihned po prvním kontaktu rodičů s mateřskou školou vzniká vzájemný vztah, který je třeba budovat vhodnou formou komunikace. Tento vztah by měl být základem pro toleranci, partnerství a také pro otevřenost na obou stranách. Jestliže se toto daří, vzniká zde ideální prostor pro naplňování potřeb dětí a jejich zdravý vývoj.

Komunikace v mateřské škole může mít pro rodiče podobu informační. V mateřské škole mohou být tyto informace sdělovány formou webových stránek nebo školního časopisu. Dále tomuto účelu mohou sloužit informační nástěnky nebo konzultační a informační schůzky s rodiči. Osobní kontakt je vždy cennější, má mnohem větší hodnotu.

Většinou rodiče při prvních kontaktech s mateřskou školou vycházejí ze svých vlastních zkušeností, které se týkají jich samotných. Může to být jejich vlastní docházka do mateřské školy, nebo to může být zkušenost se starším sourozencem. To potom může ovlivnit jejich názory a postoje, které mohou být ještě umocněny vlivem médií, zprostředkovanými zkušenostmi nebo celkovým postojem společnosti k předškolnímu vzdělávání.

Dnešní rodiče nežijí pod tlakem společenské ideologie. Jejich výchova má svoji vlastní vizi, kterou mohou předkládat, a kterou by měla mateřská škola, pokud to odpovídá potřebám dětí, zachovávat.

Dále je třeba si uvědomit, že co rodič, to individualita. Rodiče nejsou sourodá skupina, mají různá očekávání, která je třeba respektovat.

Podle Šed'ové (In Rabušicová, 2004) se mohou rodiče vymezit ve vztahu ke škole do čtyř variant rodičovských rolí. Je to role, kde rodiče působí jako občané, klienti, partneři a jako problém.

Každý rodič je zároveň také občan. Je ze zákona odpovědný za své dítě a tuto roli musí naplňovat. Stát mu tuto povinnost pomáhá plnit tím, že legislativně umožňuje existenci mateřských škol, které organizuje a financuje. Rodič se musí řídit zákony dané

země a současně má svá práva. Jestliže jde o vztah rodičů a mateřské školy, je nasnadě, že rodič bude svá práva vůči instituci – škole uplatňovat. Zároveň je ale důležité, aby kromě svých práv měl vůči škole i přiměřený díl odpovědnosti.

Je třeba mít na paměti, že společnost je různorodá, lidé mají svoje specifické vlastnosti. Není ovšem nutné, aby měli rodiče stejný názor. Jde o to, aby měli o předškolním vzdělávání podobné představy a mohli do záležitostí, které se ho týkají aktivně vstupovat. Občanská role je tedy prohloubení role partnerské.

V současnosti je nejčastěji citováno spojení rodičů jako partnerů. Pokud je mateřská škola a rodiče v partnerském vztahu a postupují ve výchově dítěte jednotně, zažívá dítě pocit bezpečí. Učitel se nesnaží vystupovat v roli vzdělaného a neomylného odborníka, ale jako chápající partner, který si je vědom toho, že rodiče mají s výchovou svého dítěte své zkušenosti. Tím mohou do psychiky vlastního dítěte, a tím i do jeho potřeb proniknout daleko hlouběji. Partnerství spočívá v tom, že rodiče a mateřskou školu spojuje zájem rozvoj dítěte.

Partnerský vztah rodičů a mateřské školy je ideál, který je ovšem v některých případech jen teoretický vzor, nežli aplikovaná skutečnost, nicméně jako proces má toto snažení nepochybný význam. Nutno si uvědomit, že tento vztah nikdy nebude ideální se všemi rodiči, ale mateřská škola tento vztah ovlivňuje, což jí vymezuje i RVP PV.

U role klientské - zákaznické je nutné si uvědomit, že v moderní společnosti, která se řídí tržním hospodářstvím, není zbožím jen hmatatelný materiál a služby, ale i duševní vlastnictví. Musíme proto vzít do úvahy dva faktory. První je ten, že učitel je specialista na poskytování žádaných služeb, má ke svému povolání odborné vzdělání a měl by vědět, jak získávat zákazníky – rodiče. Druhý faktor se opírá o fakt, že rodiče své děti znají nejlépe, vědí o jejich zájmech, jejich potřebách, jsou ze zákona povinni se starat o jejich výchovu. To přímo souvisí s tím, že vědí jaké služby a přístupy mají požadovat a hledají školu, která by nejlépe splňovala jejich představy. Musí ale brát na vědomí, že mateřská škola nabízí služby garantované státem pomocí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a školního vzdělávacího programu, a kterými se MŠ musí řídit.

Ve vztahu rodičů jako klientů se může vyskytnout úskalí. Tito rodiče sice umí vyslovit svoje požadavky na školu, mohou ovlivnit kvalitu nabídnutých služeb, ale obvykle již nejsou těmi, kterým jde o oboustrannou komunikaci, či o aktivní zapojení do činností školy.

Postoj rodiče jako problém je definován převážně v praktické rovině a Šedřová (In Rabušicová, 2004) ho rozkládá do tří základních podob rodičů nezávislých, špatných a snaživých.

Rodiče nezávislí udržují se školou a učiteli jen minimální kontakty a své rodičovské povinnosti plní v rozmezech, které si určují oni sami.

Další skupinou jsou rodiče „špatní“. Není to pravidlo, ale většinou se jedná o rodiny ze sociokulturně chudého nebo znevýhodněného prostředí, o rodiny žijící na okraji společnosti. Mohou to být i rodiče, kteří mají nějaký problém. Ten se může týkat nemoci, přílišné zaměstnanosti, alkoholismu... Jsou typičtí tím, že neplní svoje povinnosti nejen ke škole, ale mnohdy ani ke své vlastní rodině. Je ovšem mít na zřeteli, že za špatné se také můžou považovat rodiče ze skupin kulturně odlišných nebo ti, kteří se stydí zeptat na věci, které jim nejsou jasné, lze tím minit rodiče sociálně ostýchavé.

Jako problém se ale mohou jevit i rodiče snaživí. Jsou v podstatě zdrojem potíží a jednání s nimi bývá zpravidla časově náročné. Tento typ rodičů vyžaduje podrobné zprávy o pokroku svých dětí, dítěti přehnaně pomáhají s plněním veškerých úkolů spojených se školou, čímž mu brání v tvořivém a samostatném přístupu. Učitel se může jejich snaživostí, nadměrnou aktivitou, potřebou řešit každou maličkost nebo přehnanou kritikou jejich práce cítit v ohrožení.

Tyto skupiny (rozdělení) nelze chápat izolovaně. Rodiče nikdy nevystupují pouze v jedné ze zmíněných skupin. Pouze v určitých situacích je lze přiřadit do té či oné skupiny.

1.1.1 Charakteristika současné rodiny

„Rodina je nejstarší společenská instituce“ (Průcha, Walterová, Mareš; 2003, s. 202). Pod pojmem rodina se skrývá to, s čím jsou všichni lidé nějakým způsobem spjati. Každý se v nějaké rodině narodí, vyrůstá, formuje se v ní jeho osobnost i postoje k ostatním. Je to společenství lidí příbuzenského vztahu, kteří spolu žijí. Primárně je to svazek matky, otce a jejich dětí. Tento svazek spojují společná pravidla, emoční i sociální vazby, jednota při dosahování společných cílů. Od narození dítěte se v rodině uspokojují a zajišťují jeho primární potřeby, které jsou na samém spodku Maslowovy pyramidy. Zároveň všechny podněty potřebné pro vývoj dítěte získává v rodině a je důležité v jaké míře a kvalitě od rodinných příslušníků přicházejí. V této společenské skupině si osvojuje morální hodnoty, začíná vnímat a přijímat vliv kultury, do které patří. To, že rodina dítě ovlivňuje od samého narození a v jeho nejcitlivějších fázích, ji staví do zcela výjimečné a nezastupitelné pozice.

Rodina jako taková se vyvíjela po dlouhá staletí a její charakter se měnil s vývojem společnosti. V minulosti ji ovlivnily revoluce za občanskou rovnost a proces ženské emancipace (Matoušek, 1993).

Je bez pochyby, že rodiče a rodina, ve které dítě žije, tvoří nejpřirozenější a základní prostředí, ve kterém se dětská osobnost utváří a současně má na její utváření nezastupitelný vliv. Ve vztahu k potřebám nutno doplnit, že rodina splňuje nebo by aspoň měla splňovat jednu ze základních a nejvýznamnějších potřeb a tou je pocit bezpečí a jistoty.

Současnou rodinu můžeme chápat jako:

- primární, nukleární - tvořenou otcem, matkou a dětmi
- dvou i vícegenerační – spojení generace prarodičů, rodičů a dětí
- náhradní – biologičtí rodiče se nemohou nebo nechtějí o dítě starat

Další pohled na současnou rodinu může být z hlediska:

- právního – řeší-li rodiče rozvod
- církevního – svazek je chápán jako spojení na celý život

- sociálního – rodina je určitá společenská norma, každý má svou roli

Z pohledu jedince lze rodinu chápat jako:

- původní – tedy ta, ve které se jedinec narodí
- nově založenou – spojenou manželským nebo partnerským svazkem

1.1.1.1 Funkce rodiny

Pod tento pojem lze zařadit to, jaká očekávání společenská, výchovná nebo vzdělávací, mají jedinci od rodiny. Lze tím lépe vysvětlit poslání současné rodiny.

Mezi prvními lze uvést funkci ochrannou a pečovatelskou. Jde tu v zásadě o uspokojování potřeb, od základních až po potřeby vyšší, o poskytování potřebného rodinného zázemí, o naplňování citových a sociálních vazeb, o potřebnou péči o dítě. S touto funkcí souvisí i funkce výchovná a vzdělávací. Rodiče vkládají do přirozené rodinné výchovy svoje kvality a osobnostní rysy, připravují dítě na socializační proces. Nutno zmínit, že rodiče mají za výchovu svého dítěte právní odpovědnost, která je zmíněná v Zákoně o rodině. Nemalý význam má i funkce socioekonomická, která se vztahuje na materiální zabezpečení rodiny a tím i životní jistoty, která je důležitá při běžném chodu a fungování rodiny. Určuje také do jistého rozsahu společenské postavení rodiny. Poslední funkcí, kterou lze vyzdvihnout, je funkce partnerská a reprodukční, resp. generativní role. Týká se spokojenosti a souladu mezi partnery, což v nemalé míře ovlivňuje harmonický život rodiny a s tím i funkci reprodukční, která pak znamená plození dětí, přechod k rodičovství, zachování rodu.

Jestliže jsou tyto funkce naplňovány, je rodina funkční a lze tedy říci, že potřeby všech jejích členů mohou být bez problémů naplňovány. Je ještě nutné zmínit pravidlo, které se týká toho, že pokud nejsou alespoň do určité míry uspokojovány potřeby na spodním patře Maslowovy pyramidy (potřeby fyziologické), nelze potom uspokojovat potřeby ve vyšších patrech (potřeby psychologické).

1.1.2 Současná očekávání rodičů

Jak je již zmíněno výše, vztah rodiny a mateřské školy může být zatížen vzpomínkami a zkušenostmi rodičů, a i když neuplynula relativně dlouhá doba, kdy oni sami mateřskou školu navštěvovali, podmínky se výrazně odlišují. Po dlouhou dobu byly vztahy mezi rodiči a školou omezeny. A to na poskytování rad učitelů rodičům, na případné brigády apod. (PEDAGOGIKA, 2003). Proto nejzákladnější rozdíl lze spatřovat v tom, že se nyní jedná převážně o partnerský vztah.

Rodiče pod vlivem svých vlastních zkušeností mohou školu vnímat dvěma diametrálně odlišnými způsoby.

V tom prvním jsou to dominantní vzpomínky na nepříjemné věci, které tam museli prožít. Nucení do jídla i spánku, hromadné odchody na toaletu, jednoduše řečeno přílišné organizování života a režimu dne, nerespektování přirozených lidských potřeb.

Druhým extrémem jsou rodiče, kteří spoléhají na to, že mateřská škola dožene to, co oni sami ve výchově zameškali a dítě posílají do školy se slovy „Však oni tě naučí“.

Nelze opomenout ani pozitivní očekávání rodičů. To, jak se jejich dítě zapojí do kolektivu ostatních, jaký bude jeho rozvoj, co vše se naučí.

Jestliže se tyto aspekty shrnou dohromady, je zřejmé, že současní rodiče mají na jednu stranu obavy, na druhou stranu jsou pozitivně naladěni. Míra tohoto záleží na osobních či zprostředkovaných zkušenostech (Svobodová a kol., 2010).

Dnešní rodiče jsou mnohem náročnější než starší generace. Nejde jim pouze o to, aby dítě ve školce neplakalo, bylo spokojené a vše dobře snášelo. Nároky lze spatřovat v tom, že vyžadují výuku cizích jazyků, zájmové kroužky jako je keramika, výtvarný kroužek, pěvecký kroužek či kroužky zaměřené na sport jako je atletická či gymnastická příprava, plavání či sezónně zaměřená výuka lyžování nebo bruslení. Nadstandardní činnosti jsou tak jedním z aspektů při výběru mateřské školy. Tím, že děti dělají něco „navíc“, můžou mnozí rodiče chápat jako lepší zajištění budoucnosti dítěti, uplatnění ve společnosti apod.

Tyto činnosti ale dítěti zužují množství spontánních aktivit, je omezeno jejich volní úsilí, a to potom nemusí být v souladu s naplňováním a uspokojováním potřeb dítěte.

Je nutné, aby si rodiče uvědomili, že nejsou odborníci na výchovu, ale jsou odborníci na své vlastní dítě a znají ho více a lépe než učitelky či jiní odborníci (Svobodová a kol., 2004). Funkční vztah mezi MŠ a rodiči je partnerský. Rodič může sdělit vše o dítěti, co má rádo nebo naopak nerado, jak se v určitých situacích chová, upozornit na různá úskalí, kterým se pak učitelka může vyvarovat nebo s nimi počítat. Dítě se pak určitě cítí bezpečněji a v pohodě. Učitelka pak může rodičům odborně poradit v oblastech, které se týkají výchovy a vzdělávání nebo v situacích, kdy oni sami jsou bezradní. Vzájemná komunikace a oboustranná zpětná vazba je cesta ke spokojenému dítěti.

1.1.3 Výchovné styly v rodině s přihlédnutím na potřeby dětí

„Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Pojetí výchovy je ovlivněno sociokulturními podmínkami, odlišnou koncepcí pojetí člověka, akcentací jednotlivých stránek výchovného procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

V současnosti se ve výchově upřednostňuje hlavně rozvoj osobnosti, individuality každého jedince. Děti mají při výuce mnohem větší volnost, jsou vnímány jako individuality. A tím, že naše společnost je provázána, lze podobný úkaz vysledovat i v rodinných vztazích, respektive ve výchovném stylu rodiny. Výchovné styly v rodině lze rozlišit s ohledem na to, v jaké míře rodiče využívají дирекci či pozitivní emotivitu.

Při autokratickém stylu výchovy jsou stanoveny přísné hranice a přísná pravidla, tento způsob nebere ohled na individualitu dítěte. Je-li dítě temperamentnější, pak je pro něj tento ráz výchovy velmi stresující. Ze stejných důvodů je zřejmé, že tu není prostor pro vlastní vyjádření názoru dítěte, jelikož se očekává, že jeho názor bude v souladu s názorem rodičů. A jestliže není prostor pro vlastní názor, není prostor ani pro komunikaci, ani pro seberealizaci.

Tento styl je velmi přísný, protože autorita, obecně vzato, nesnese odporu a jiného názoru, a aby bylo možno autokratický názor prosadit, a také obhájit, je nutné se řídit přísnými pravidly. Při této výchově se často používají tresty. Rodiče jsou postaveny do pozice nadřazené třídy a naopak děti do pozice třídy podřazené.

Dítě, které v takovém výchovném stylu vyrůstá, vstřebává do sebe všechna nebo alespoň většinu daných pravidel a zákonů. Může se stát agresivním. Nesnáší, když není středem pozornosti, a proto na sebe za každou cenu, mnohdy nevybíravými prostředky, upoutává pozornost. Pravidla, která nejsou v souladu s tím, na co bylo zvyklé v rodině, vědomě porušuje. Jedna z forem, jak na sebe upoutat pozornost, jak si vykompenzovat podřízenost, která mu byla v rodině automaticky přiřazena, je šikana. Nepodaří-li se mu být středem obdivu a pozornosti druhých, sebedůvěra a nadřazenost se mohou překloupit do druhé, opačné roviny. Dítě se může stát bojácným, úzkostným, nezřídká i plačtivým. Nemá-li posluchače a obdivovatele svých autokratických metod, ztrácí jednak schopnost a jednak zájem o komunikaci. A protože po celou dobu výchovy v rodině se ho nikdo na jeho názor neptal a v krajních případech bylo za vlastní názor trestáno, jednoduše svůj vlastní názor postrádá.

Liberální výchova, což v překladu znamená svobodná, volná, je prakticky zcela opačným stylem od stylu autoritativního. V tomto výchovném stylu nejsou nastaveny hranice, chybějí pravidla a řád a děti si mohou v podstatě dělat, co chtějí. Jestliže nějaká pravidla vznikají, jsou spíše nahodilá, nejasná, nejsou závazná. Dítě si při tomto stylu výchovy může určovat svoje pravidla. Má tím automaticky statut nadřazenosti a tento způsob chápání chodu rodiny může vést až k zanedbávání dítěte pod rouškou falešné domněnky, že dítě už si nějak s nastalou situací poradí po svém. Liberální rodiče mají sami rádi volnost a totéž chtějí dopřát svému dítěti. Nekladou na něho téměř žádné požadavky, jsou tolerantní k jejich chování, které neomezují, nevyžadují splnění úkolů, jejich vedení je velmi malé a lze ho vnímat jako nezáměr.

Stanovovat hranice pro takové rodiče znamená určité zúžení, poručníctví, nedostatek vcítění se do dítěte. Děti, které jsou bez hranic a pravidel vychovávány, mají ale pocit opuštěnosti, cítí se sami, nemají nikoho, o koho by se mohly opřít (Rogge, 2010).

Je-li dítě poté vytrženo ze skleníkového prostředí liberální výchovy a konfrontováno s pravidly okolního světa, neumí si s nimi poradit. Bývá posléze nedůvěřivý a nejistý. Ve chvíli, kdy je postaveno před řešení, které je v rozporu s jeho názorem, stává se mnohdy chaotické. Nejistota plodí pocit, že by bylo dobré upoutat pozornost, což se může paradoxně zvrtnout i v ubližování jiným. Dítě se ke svému okolí stává panovačným a chce si udržet svoje postavení, na které je zvyklé z rodiny.

Děťmi, které neznají hranice a pravidla, a které jsou panovačné, se zabývala psychologka Jiřina Prekopová. Její kniha *Malý tyran*, která se touto problematikou zabývá, má příznačný podtitul *Co vlastně děti potřebují*. Příčinou uplatňování moci, je poznání, že dítě je silnější než jeho rodiče a tudíž u nich ztrácí pocit bezpečí. Dítě svoji moc uplatňuje především proto, že si chce udržet svoje postavení, má strach z jeho ztráty, což u něj převažuje nad ztrátou jistoty a bezpečí i strach před ztrátou lásky (Prekopová, 1993).

Demokratický výchovný styl se nese v duchu svého názvu, slovo demokracie vzniklo z řeckého *Demos* Kratien, tedy vláda lidu. Z toho vyplývá, že rodiče a jejich děti jsou v podstatě partneři, ale pouze do jisté míry. Rodiče si ponechávají statut přirozené autority. Pravidla, která jsou vytvořená, mají svůj smysl a platí jak pro děti, tak i pro rodiče. Hranice, pravidla a řád jsou v tomto případě jasně dané, ale nejsou neměnné. Postupně se rozšiřují a přizpůsobují, a to nejen na přirozené autoritě rodičů, ale na jejich rozšiřování se podílejí také děti. Je zřejmé, že platná pravidla říkají to, co je jasně dané a to udržuje v dětech pocit jistoty. Děti ví, kam až mohou zajít, což je pro ně pocit bezpečí.

Při stanovování hranic se dbá na zásadu srozumitelnosti, aby děti cítily, že jsou přijímány a chápány. Jednání s nimi je jasné a zřejmé. Dále jsou hranice pojmově uchopitelné, pochopitelné. Další zásadou při vytváření hranic pro dítě je ten fakt, že se formují v jeho konkrétní přítomnosti. To, co je vhodné pro jedno dítě, nemusí být nutně dobré pro dítě jiné (Rogge, 2010).

V rodině s demokratickým stylem výchovy je místo pro diskuzi, rodiče tak mají větší přehled o přáních a potřebách svých dětí. Znájí jejich osobnost a mohou je tak lépe chápat. Tento styl dává prostor pro důvěru, vytváří příznivou citovou atmosféru.

V demokratické rodině vnímají děti rodiče jako autoritu, ale zároveň oporu. Děti vychovávané demokratickým stylem mají nejvyšší předpoklady být spokojené a vyrovnané v osobním životě, ve škole i v jiných oblastech.

Toto rozdělení výchovných stylů zdůrazňuje charakteristické rysy, které se mohou prolínat a výchovné přístupy rodičů se mohou pohybovat od velice liberálního po silně autoritativní styl. Rodičovský výchovný styl by měl najít optimálnost vzhledem k individualitě dítěte, a hlavně by měl být jednotný, což dítě chrání před rozpadem osobnosti a labilitou.

Problematika výchovných stylů a jejich rozdělení může mít různé pohledy. Podle výše zmíněných, jasných a celkem přesných typologií, lze výchovné styly v rodině rozlišit na výchovný styl tradiční, moderní a hledající (Šulová, 2005). Tradiční výchovný styl lze tedy chápat jako styl, ve kterém je dítě v samém centru a veškeré dění se soustřeďuje právě na něj. Rodiče dítěti věnují maximální péči a projevují o něj také co největší zájem. Uspokojování materiálních i vztahových potřeb dítěte je na nej přednější pozici, často na úkor ostatních členů rodiny. Tito rodiče pocházejí většinou z materiálně slabšího a nestálého prostředí a dětem se snaží budoucnost zajistit maximální péčí, touží dítěti zajistit lepší život, nežli je jejich.

U moderního stylu je dítě chápáno jako genetická součást rodičů. Očekávají, že dítě bude procházet bezproblémovou cestou životem, jejich vývoj bude bez zádrhelů. Často potom těžce nesou vinu a hledají viníky, když se dítě z nějakého důvodu od určitého směru a cíle odchýlí. Ve výchově opomíjejí citovost, spontaneitu, pospolitost. Často hledají, jakým způsobem můžou nahradit vlastní absenci v rodině, zahrnují dítě různými zájmovými aktivitami.

Podle Šulové (2005) je hledající skupina rodičů v naší populaci zastoupena výraznou měrou. Inspirují se u přírodních národů, včetně vracení se k přírodě. Pouto rodičů a dětí je dominantním prvkem.

Výchova znamená celkovou interakci mezi rodiči a dítětem. Při výchově se využívají výchovné prostředky, postupy a metody, které zpětně ovlivňují chování dospělého i dítěte (Čáp, 1996). Způsob výchovy je ovlivňován řadou faktorů. Záleží na

prostředí, ve kterém rodina žije, životním stylu rodiny, na sociokulturních i ekonomických podmínkách. Rodiče sami mohou přejímat výchovné modely ze své původní rodiny. Dítě vychovávají způsobem, který vyjadřuje jejich postoj k dítěti, nemalý vliv na dítě mají emoční vazby, které mohou být kladné, ale i záporné. Rodinné prostředí a způsob výchovy je model pro samotné chování dítěte.

Rodičovská role je zpravidla radostná. Dítě nabízí velmi intenzivní vztah a pro mnohé rodiče je velmi podstatnou hodnotou jejich života. Pro optimální výchovu je důležité si uvědomit, co vlastně dítě potřebuje, snažit se vnímat signály, které od dítěte přicházejí, porozumět jim, přijímat dítě s láskou.

Děti jsou různé a každé dítě si zaslouží jinou péči. Z nepochopení tohoto základního axiomu vyplývají i nejčastější výchovné prohřešky. Těmi prohřešky jsou nedostatek ohledu k individualitě dítěte, jeho individuálním potřebám, sklonům, temperamentu i nadání. Děti jsou od narození svébytné osobnosti s individuálními charakteristikami (Matějček, 1989).

1.2 Státní zajištění předškolní výchovy a vzdělávání

Výchova a vzdělávání je neoddelitelná součást péče o člověka, která souvisí se zachováním vlastní společnosti a její kultury. Není to problém pouze rodičů, týká se celé společnosti (Brezinka, 1996). Hlavní zodpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí mají rodiče, což jim ukládá Zákon o rodině. Sekundární odpovědnost nese stát, jakožto zajišťovatel a garant podmínek pro výchovu a vzdělávání. Pro to, aby stát mohl realizovat svojí politiku a mohl poskytovat službu rodičům, nabízet předškolní vzdělávání, potřebuje mateřskou školu.

„ Státní správu ve školství vykonává ředitel školy, ředitel (vedoucí) předškolního nebo školního zařízení; obec; odbor školství krajského úřadu; Česká školní inspekce; Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže; jiný ústřední orgán státní správy, pokud tak stanoví zvláštní zákon“ (Průcha, Walterová, Mareš; 2003, s. 229).

Kompetence Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) vymezuje zákon č. 2/1969 Sb. o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní

správy. § 7 tohoto zákona mimo jiné uvádí, že MŠMT je ústředním orgánem státní správy pro předškolní zařízení.

Působnost MŠMT je upravena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – Školský zákon. Školským zákonem se předškolní vzdělávání stává zákonnou součástí systému vzdělávání (RVP PV, 2006). Školský zákon definuje cíle a organizaci předškolního vzdělávání, stanovuje postavení mateřských škol, upravuje jejich zřizování a správní záležitosti.

§ 33 Školského zákona definuje přesně cíle předškolní výchovy:

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Úplné znění školského zákona [online]. [cit. 2012-01-21]. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb).

MŠMT podle školského zákona zpracovává základní kurikulární dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílou knihu. *„Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné ve střednědobém horizontu“* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 7). Tento dokument rozpracovává cíle vzdělávání, vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, jeho obsahy a prostředky k dosahování cílů. Ministerstvo pro jednotlivé úrovně vzdělávání schvaluje Rámcové vzdělávací programy – RVP, v kterých jsou vymezeny závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání. Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy tvoří státní úroveň kurikulárních dokumentů (RVP PV, 2006).

1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je institucionální závazné programové vybavení, představuje národní kurikulum předškolního vzdělávání. V pojmu kurikulum se diferencují tři formy:

1. program, projekt či plán záměrného vzdělávacího působení
2. obsahová náplň výchovně vzdělávacího působení, tzn. všechny činnosti, které se v mateřské škole odehrávají
3. výsledek výchovně vzdělávacího působení, tedy zkušenost, kterou si jedinec při realizaci kurikula osvojí, vše, co v mateřské škole v procesu působení získá (RVP PV, 2006).

RVP PV formuluje specifika předškolního vzdělávání, vymezuje cíle a odborné pojetí předškolního vzdělávání.

Mezi nejobecnější cíle předškolní výchovy a vzdělávání patří optimální rozvoj dítěte podle svých individuálních předpokladů. Dítě má během předškolní docházky získat základy klíčových kompetencí, které se podle RVP PV rozdělují na kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.

Kompetence, které dítě získává, a kterých dítě dosahuje během výchovně vzdělávacího působení, nejsou povinné, dítě při přechodu z mateřské školy na školu základní nemusí těchto kompetencí nutně nabýt. Zvláštní důraz je kladen na individuální možnosti a potřeby dětí.

Rámcový program předškolního vzdělávání dále stanovuje rámcové cíle, jejichž úmysl je celkový rozvoj dítěte. Tento rozvoj se týká stránky psychické, fyzické i sociální a je zaměřen tak, aby dítě rozvíjelo svoje poznání, získalo základy hodnot naší společnosti a vyrůstala z něj samostatná a schopná osoba (RVP PV, 2006).

Podle E. Opravilové by mezi hlavní cíle předškolního vzdělávání měla patřit *„pomoc při emocionálním a sociálním rozvoji a přizpůsobení dítěte, podpora vztahu a poskytnutí podmínek k poznávání a učení, příprava v oblasti řečových a intelektových*

dovedností souvisejících s primárním vzděláváním, pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické“ (Opravilová in Kolláriková, Pupala; 2001, s. 138).

Cíle předškolního vzdělávání vymezuje Školský zákon, který v § 33 říká: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte v předškolním věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Hlavním prostředkem pro vzdělávání dětí v mateřských školách je obsah předškolního vzdělávání. Tento obsah je v RVP PV pouze obecný, nelze podle něj s dětmi pracovat přímo. Podle zásad RVP PV si konkrétní a odpovídající náplň činností zpracovávají jednotlivé mateřské školy ve Školním vzdělávacím programu, který představuje školní úroveň kurikulárních dokumentů. Tento dokument je tvořen podle konkrétních podmínek a možností mateřských škol, s možností přihlédnout na různá metodická a programová východiska.

Obsah předškolního vzdělávání je v RVP PV vymezen v pěti oblastech, které se vzájemně propojují a prolínají, neboť výchovně vzdělávací proces je chápán celistvě, nikoli izolovaně jako tomu bylo v Programu výchovné práce, který byl rozpracován do jednotlivých výchovných složek. Tyto specifické oblasti se týkají složky:

1. biologické – oblast Dítě a jeho tělo
2. psychologické – oblast Dítě a jeho psychika
3. interpersonální – oblast Dítě a ten druhý
4. sociálně kulturní – oblast Dítě a společnost
5. environmentální – oblast Dítě a svět

V těchto oblastech se kromě vzdělávání naplňují i jednotlivé potřeby dětí. V oblasti biologické je to především potřeba pohybu, spánku a odpočinku, potřeba správné výživy.

Psychologická oblast je zaměřena především na rozvoj přirozených vývojových předpokladů. Dítě má lépe prožívat a poznávat svět a vědět si rady samo se sebou (Havlíková, Vencálová (eds.), 2008). Naplňuje se zde zejména potřeba sebepojetí, sebedůvěry a sebeúcty, ale i potřeba seberealizace. Do interpersonální oblasti se promítá potřeba přináležitosti, náklonnosti a ztotožnění, jakožto i v oblasti sociálně kulturní a environmentální.

Tyto všechny oblasti jsou strukturovány tak, aby bylo možné naplňovat potřebu bezpečí, jistoty a stálosti.

Mezi hlavní principy RVP PV patří možnost rozvoje a vzdělávání podle individuálních potřeb dítěte. V podmínkách předškolního vzdělávání jsou vymezeny a podrobně popsány věcné, psychosociální, organizační podmínky, životospráva, personální a pedagogické zajištění, spoluúčast rodičů. Tyto podmínky, které do jisté míry popisují optimální podobu předškolního vzdělávání, poskytují prostor pro naplňování základních potřeb předškolního dítěte.

Jak již bylo zmíněno, program konkrétně hovoří o spolupráci a spoluúčasti rodičů. Ideálním stavem by v této oblasti měla být oboustranná důvěra, otevřenost v komunikaci, vstřícnost jak pedagogů, tak i rodičů, respekt a ochota spolupracovat. Dítě velmi citlivě vnímá vztah mezi jeho rodiči a paní učitelkami a podle toho se může cítit v prostředí mateřské školy.

O spolupráci mezi mateřskou školou a rodinou hovoří také vyhláška č. 43/2006 Sb., o předškolním vzdělávání a to v § 1 odst. 1 takto: „*Mateřská škola pracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnost ve prospěch dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.*“

1.2.2 Zřizování a financování mateřských škol

Právní úprava mateřských škol je obsažena především v ustanoveních § 33 až 35 Školského zákona, která upravují cíle a organizaci předškolní výchovy.

V § 161 Školského zákona se upravuje financování mateřských škol zřizovaných územně správními celky.

Mateřské školy mohou být zřizovány krajem, obcí, dobrovolným svazkem obcí, Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a registrovanými církvemi. Zřizování těchto škol se děje dle § 8 Školského zákona.

Mateřské školy mohou také zřizovat ostatní právnické či fyzické osoby podle zvláštních právních předpisů, jejichž předmětem je poskytování vzdělávání nebo školských služeb. Dotace soukromým školám upravuje zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením. (Zdroj MPSV)

Zřizovatelem mateřských škol je v drtivé většině obec. Ve školním roce 2010/2011 zřizovala celkem 4. 638 předškolních institucí. V dalším pořadí potom zřizuje MŠ soukromý sektor (126), krajský úřad (77), církev (31), MŠMT (8). (Ústav pro informace ve vzdělávání. Národní statistiky [online]. [cit. 2012-01-21]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/730/2117>).

Pokud má MŠ získávat dotace ze státního rozpočtu na provoz a mzdy pracovníků, musí být zapsána v tzv. rejstříku škol, který vede Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto školy musí pracovat podle národního kurikula, Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

K 16. lednu 2012 je v rejstříku škol zapsáno celkem 5. 007 předškolních zařízení. (Ústav pro informace ve vzdělávání. Výběr z adresáře škol [online]. [cit. 2012-01-23]. Dostupné z: <http://stistko.uiv.cz/registr/skolynr.asp>)

Mateřské školy, které v rejstříku škol zapsány nejsou, si finance na provoz opatřují samy.

1.3 Aktivity státu k podpoře rodiny s předškolním dítětem

„Stát musí rodiče morálně a materiálně podporovat tak, aby svoji výchovnou odpovědnost nepřenesli na veřejné instituce více než je pro děti dobré. Stát nesmí nabízet rodičům paušálně a bez potřeby co největší osvobození od jejich výchovné povinnosti, veřejné instituce nemohou zajišťovat veškerou výchovu dětí, rodinu nemohou nahradit“ (Brezinka; 1996, s. 149 – 150).

Jakákoliv forma podpory ze strany státu by neměla vytvářet přílišnou závislost rodiny na státu, význam by měl být viděn v posilování nezávislosti a soběstačnosti rodiny (Národní zpráva o rodině, 2004).

1.3.1 Finanční podpora

Stát poskytuje rodinám finanční podporu ze tří zdrojů. Těmi zdroji jsou rozpočty z Ministerstva práce a sociálních věcí, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a rozpočty samotných škol.

Finanční podpora Z Ministerstva práce a sociálních věcí spočívá v daňových opatřeních a v systému státního sociálního zabezpečení. To se týká sociálního pojištění, státní sociální podpory upravené zákonem č. 117/ 1995 Sb. o státní sociální podpoře, ve znění pozdějších předpisů a pomoci v hmotné nouzi, kterou upravuje zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi. (Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Prorodinný balíček* [online]. [cit. 2012-01-23]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/5898/komplet-balik.pdf>).

Podpora z rozpočtu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy představuje finanční pomoc celodenního stravování a dalších služeb. Mezi tyto služby patří spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními, začlenění individuálních specializovaných služeb, např. logopedická péče. Ředitel školy, která vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, může zajistit funkci asistenta pedagoga.

Předškolní vzdělávání je většinou poskytováno za úplatu. Ředitel školy může rodinu podpořit formou slev či osvobození od úplaty a to zpravidla zákonné zástupce dětí, kteří pobírají sociální příspěvek nebo osoby, které mají dítě v pěstounské péči a pobírají dávky pěstounské péče. Předškolní vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy se poskytuje bezúplatně.

Od 1. ledna 2012 nabyl účinnosti zákon č 472/ 2011 Sb., kterým se novelizuje Školský zákon. V § 123 odst. 2 zákona 561/2004 Sb. se „*stanovuje bezúplatnost posledního ročníku mateřské školy nejvýše na 12 měsíců v mateřské škole zřízované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [online]. [cit. 2012-01-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/19764>).

1.3.2 Ostatní aktivity k podpoře rodiny

Aktivity státu k podpoře rodiny jsou poskytovány především pro efektivnější sladění profesního, rodinného a osobního života. Existují tři typy této podpory. Prvním typem jsou sociální služby. Ty jsou zaměřené především na pomoc členům rodiny nebo rodině celé. Účelem této služby, je pomoc rodinám v nepříznivé sociální situaci, která působí jako prevence před sociálním vyloučením.

Druhým typem aktivity jsou služby na podporu fungující rodiny. Tento typ aktivit se však neustále rozvíjí a podle MPSV nelze toto rozdělení chápat jako definitivní. Služby, které v této oblasti fungují, jsou komerčně nebo nekomerčně zaměřené.

Mezi komerčně poskytované služby na podporu fungující rodiny s dětmi předškolního věku patří služba hlídání dětí nerodičovskou osobou a volnočasové a vzdělávací aktivity. Tyto služby jsou poskytovány podle zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání. Spadají sem ovšem i mateřské školy provozované soukromými objekty, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle Školského zákona.

Do kategorie nekomerčně poskytovaných služeb na podporu fungující rodiny spadá provozování mateřských center a poskytování volnočasových aktivit pro děti nebo rodiny. V této skupině jsou i mateřské školy provozované státem, obcí nebo svazkem obcí, které mohou touto službou pomoci ke slučování profesních a rodinných rolí.

Ve slučitelnosti profesních a rodičovských rolí a při vytváření podmínek pro realizaci této slučitelnosti, přihlíží stát nejen na zohlednění zájmů rodičů, ale rovněž zájmů dětí. Jde tedy zejména o existenci finančně a teritoriálně dostupných služeb.

1.4 Mateřská škola

Mateřská škola je instituce, která zajišťuje předškolní vzdělávání a výchovu pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let. Je to instituce tradiční, která doplňuje rodinnou výchovu a zabezpečuje péči o děti, které jsou jí svěřeny v době, kdy jejich rodiče obstarávají ekonomickou stránku rodiny. Mateřská škola vytváří podmínky pro osobnostní rozvoj a zároveň pečuje o uspokojování základních potřeb dětí.

Historická fakta, která se na vzniku mateřských škol podílejí, mají zároveň vliv na současnou mateřskou školu a soudobou koncepci předškolního vzdělávání.

1.4.1 Historický vývoj instituce mateřské školy

Období počátku rozvoje institucionální výchovy se datuje na přelom 18. a 19. století. Souvisí s obdobím průmyslové revoluce, kdy ekonomická stránka rodiny nebyla už pouze záležitostí mužů, ale i žen. Nastal tu tak problém s malými dětmi, které zůstávaly samy doma, neměly tedy potřebnou péči a dozor. V důsledku tohoto začal stát podporovat vznik státních institucí, které se měly o děti postarat v čase, kdy rodiče byli v zaměstnání. Nutnost institucí tedy vyplynula z celkové společenské situace. První státní instituce, které se zmiňovaly o předškolní výchově, a které pečovaly o zdraví dítěte, byly nemocnice a ozdravovny. Dále vznikaly sirotčince a nalezince pečující o sirotky a nalezené děti. Posláním těchto institucí bylo převážně pečovatelské. Záhy se ale zjistilo, že „*prostřednictvím institucionální výchovy můžeme přípravu dítěte na život*

zdokonalovat, urychlovat a vylepšovat tak cestu dítěte k dospělosti“ (Opravilová, Gebhartová; 1998, s. 13).

Ve druhé polovině 19. století začaly vznikat instituce typu opatroven, dětských zahrádek a mateřských škol. První opatrovna vznikla ve Francii a říkalo se jí „škola pletení“. Děti zde vykonávaly manuální práci, při níž jim byly čteny pohádky, které později vyprávěly a četly. Na francouzské opatrovny navázaly opatrovny v Anglii. V roce 1816 založil Robert Owen ústav pro výchovu předškolních dětí. Zde měla být dětem poskytnuta lepší péče nežli v rodině, pracující rodiče neměli mít starost o své děti. Opatrovna měla sociální charakter, plnila zároveň i funkci výchovnou, dozor nad dětskou hrou, možnost všestranného vývoje. Na Owena navázal jeho následovník Samuel Wilderspin, který práci v opatrovnách rozšířil ještě o počátek vyučování čtení, počtů a věcného učení.

V českých zemích se datuje počátek institucionální výchovy k roku 1832, kdy vznikly první opatrovny v Karlíně a Na Hrádku. Obě měly od počátku výchovně vzdělávací charakter. Péče byla založena na využití dětské hry.

Opatrovna v Karlíně vznikla z dětského útulku pro osiřelé děti. Opatrovnu Na Hrádku zřídil dobročinný spolek zámožných občanů, duchovenstva a šlechty na Novém Městě. Tato opatrovna byla poskytována bezplatně. Navštěvovalo jí 300 dětí ve věku od dvou do pěti let. Děti od dvou do tří let měly hrové zaměstnání, starší děti čtyř až pětileté se účastnily vyučování, ale jejich náplní byly i ruční práce a práce na zahradě.

Od počátku byl učitelem a správcem této opatrovny Jan Vlastimír Svoboda. Ten vypracoval čítanku Malý čtenář a příručku metodiky psaní Malý písař, které spojil v roce 1839 v díle Školka čili prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítek k věcnému vybroušení rozumu a zušlechtění srdce s navedením ke čtení, počítání a rýsování pro učitele, pěstouny a rodiče. Kniha byla metodikou předškolní výchovy a v 57 kapitolách byla formou integrovaných bloků rozdělena na počátky trivia, tělesnou a mravní výchovu, zpěv, kreslení. Další témata se týkala přírody, mezilidských vztahů a práce. Svoboda se snažil učit děti správně česky, převzal zásady názornosti, posloupnosti a všestrannosti od Komenského a skrze ně probíhala jeho

výuka. Dílo Svobody představovalo ve své době propracovaný systém předškolního vzdělávání, jeho cílem byla všestranná výchova od nejútlejšího věku.

První dětská zahrádka u nás, Kindergarden, byla založena roku 1864 v Praze ve Spálené ulici Jakubem Heinrichem. V rámci této zahrádky probíhala také příprava budoucích vychovatelek. Tato zahrádka navazovala na práci tvůrce německých Kindergarden Friedricha Wilhelma Fröbela. Podle jeho názoru měly ženy, kromě své rodičovské role, také schopnost děti vyučovat.

Fröbel spatřoval školu jako komunitu, ve které se spojovalo působení domova a školy (Bruceová, 1996). Z dnešního hlediska by se toto dalo nazvat partnerstvím mezi rodinou a školou, což je zakomponováno v RVP PV.

Fröbel vytvořil „dárky“, první didaktické pomůcky, jelikož spatřoval důležitost hračky, jakožto promyšleného herního materiálu ve spojení s užitečností při zaměstnání. Hračky – dárky se tak staly z výchovného hlediska velmi významné.

V roce 1848 nastoupil Bachovský absolutismus, který posiloval německé školství, a Svobodova Školka byla kritizována.

Velkým zlomem pro předškolní vzdělávání a nejen pro něj byl rok 1869. Byl vydán Rakouský školský zákon, kterým byla utvořena soustava národního školství. V tomto zákoně byl poprvé legalizován název mateřská škola a mateřská škola byla poprvé v historii zahrnuta do zákonné normy (Opravilová, Gebhartová, 1998). Zákon obsahoval ustanovení, týkající se předškolních institucí, doporučoval zřizovat předškolní zařízení při obecných školách a při vzdělávacích ústavech pro učitelky mateřských škol (Váňová, 1997). Konkretizace Rakouského školského zákona byla v roce 1872 ministerským výnosem, který se zabýval otázkami předškolní výchovy a vymezoval funkci jeslí, opatroven a mateřských škol. Jesle a opatrovny měly funkci pečovatelskou a měly děti vést k sebeobsluze, čistotě a slušnému chování.

Mateřská škola byla diferencována od jeslí jako instituce výchovná, měla být bezplatná, a doporučovalo se zřizování škol veřejných (Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. [cit. 2012-01-21]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/149/1731>). Důraz byl kladen na kvalitním pedagogickém dozoru, pěstounky se na svoji práci

připravovaly v rámci jednoročních kurzů. Cílem této instituce bylo doplňovat rodinnou výchovu a připravit děti na vstup do školy. Vyučování trivia bylo zakázáno, akcentovala se smyslová výuka, duševní a tělesný vývoj.

Ministerský výnos z roku 1872 obsahoval koncepci předškolní výchovy. Školský charakter vzdělávání předškolních dětí zcela neodpovídal potřebám dětí, o čem svědčila obzvláště přeplněnost mateřských škol.

Rakouský školský zákon a jeho následná konkretizace byl považován za základ založení mateřských škol u nás.

Od 2. poloviny 19. století u nás souběžně existovaly české mateřské školy a německé Kindergarden. České školy byly veřejné a zřizovala je obec. Německé dětské zahrádky byly soukromé a platilo se v nich školné. Tyto instituty pracovaly podle vlastních osnov a metod (Ústav pro informace ve vzdělávání. *Ročenky školství v ČR* [online]. [cit. 2012-01-21]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/149/1731>).

Roku 1869 založila obec pražská první českou mateřskou školu U svatého Jakuba. Tato instituce byla veřejná. Na zřízení této mateřské školy měla velký podíl Marie Riegrová-Palacká. Mateřská škola podle Palacké měla pomáhat zaměstnaným ženám v péči o dítě. Současně vznikla jako protipól německé výchovy, pro zdůraznění češství. Výchovnou koncepci zde ovlivnila Barbora Ledvinková. Ta, společně s Boženou Studničkovou, odjela na půlroční stáž do Francie. Obě zde navštívily Marii Pape Carpentierovou, která byla generální ředitelkou dětských útulků v Paříži a vzdělávala pěstounky. Carpentierová zdůrazňovala citový vztah pěstounky a dítěte a dbala na rozvoj morálního charakteru dítěte. Studium Studničkovou a Ledvinkovou ovlivnilo natolik, že v koncepci české mateřské školy přihlížely nejen ke Komenskému, Svobodově Školce a Fröbelovi, ale právě i k systému M. Pape Carpentierové.

Koncem 19. a začátkem 20. století byl patrný rozvoj vědních disciplín pediatrie, sociologie, ale hlavně pedagogiky a psychologie. Všechny poznatky z vědních disciplín se integrovaly s pedagogikou a začaly se projevovat ve výchově. Rozvoj věd ovlivnil názory na předškolní pedagogiku, mateřská škola se měla více přiblížit rodině. Vznikla snaha reformovat předškolní výchovu a odstranit školský charakter výchovy.

Představitelkou humanizace výchovy byla Ellen Keyová a její kniha *Století dítěte*. Keyová prosazovala názor, podle kterého se mělo prvotně vycházet ze zájmů, dispozic, předpokladů a potřeb dítěte.

Velký vliv na rozvoj a péči o dítě měla také pedagogika Marie Montessori. Montessori kladla důraz na individualizaci, škola měla dítěti dávat to, co odpovídá jeho schopnostem, zájmům a potřebám. Výchova měla podle Montessori vycházet ze zájmů zvědavosti dětí (Zelinková, 2007).

Reformní hnutí, které v tomto období vzniklo, hledalo změnu ve výchovně vzdělávacím procesu. V rámci reformního hnutí vznikaly organizace Hnutí za novou výchovu a Hnutí nových škol, obě s centrem v Ženevě. Snahou tohoto hnutí bylo mimo jiné respektovat osobnost dítěte a jeho svobodu.

V roce 1908 na V. sjezdu pěstunek českých mateřských škol prezentovala Ida Jarníková Návrh zákona pro školy mateřské. Zdůrazňovala v něm respekt k potřebám dítěte s důrazem na jeho zájmy. Také zde zazněly požadavky na změnu označení z termínu pěstounka na termín učitelka mateřské školy, rozšíření kvalitních předškolních zařízení, potřebu dostatečného množství hraček a pomůcek, odstranění školních lavic. Odstraněním školních lavic vznikl prostor pro volnější pohyb dětí, který patří mezi základní fyziologické potřeby člověka. Reformní školku založila v Brně roku 1910 Anna Süssová. V této mateřské škole byl kladen důraz na činnosti spojené s tělesným vývojem a následně rozumovou výchovou, která probíhala formou her.

V roce 1917 byly mateřské školy z působnosti Ministerstva kultury a vyučování převedeny pod Ministerstvo sociální péče (INFORMATORIUM, 2003).

Na Prvním sjezdu československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti v roce 1920 zazněl požadavek na návrh zákona o mateřských školách a s ním potřeba povinného zřizování mateřských škol a pokračování v započaté reformě. Tento zákon byl zamítnut pro nedostatek financí, nicméně mateřské školy byly opět přiděleny pod Ministerstvo školství.

Období 2. světové války mateřským školám nepřálo, jejich počet se prudce snížil. Přesto to byly právě mateřské školy, kde se děti učily česky.

V poválečném období, v letech 1945 – 1948, se začaly mateřské školy v tehdejším Československu rozvíjet. Učitelé mateřských škol dostali v roce 1946 příležitost vzdělávat se na Pedagogických fakultách. Vzdělání učitelů tím bylo povýšeno na nejvyšší úroveň a mělo se stát zárukou nové etapy v péči o výchovu a vzdělání předškolních dětí.

Zákon o jednotné škole z roku 1948 zařadil mateřské školy do školské soustavy, jako její součást a první článek, který byl nepovinný. Počet mateřských škol v tomto období prudce rostl. V souladu s tehdejší státní politikou chodilo velké procento žen do zaměstnání, a bylo třeba zajistit odpovídající počet předškolních zařízení.

Jednotné školství přineslo úřední normativy a v podstatě veškeré reformní snahy, které měly do popředí postavit potřeby dítěte a jeho celkový rozvoj, byly zabrzděny. Pracovní program pro mateřské školy z roku 1948 navodil univerzální jednostranný ideologicko-výchovný směr, který omezoval individuální přístup a respekt k přirozeným dětským potřebám. Orientace tohoto přístupu vedla ke kolektivismu (Bečvářová, 2003). Tento program ovšem zaručoval výchovu v mateřském jazyce.

První platná směrnice, která byla závazná pro všechny mateřské školy, vyšla v roce 1953. V Prozatímních osnovách pro mateřské školy byl obsah poprvé rozdělen do singulárních výchovných složek. Ovšem striktní organizace, neflexibilní řád dne opět omezoval respekt k individualitě a potřebám dítěte.

Malý, i když významný posun, je možno zaznamenat s Osnovami výchovné práce pro mateřské školy z roku 1960 a následovně Osnovami výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1963. Cíl a poslání měl stále ideologický charakter, ovšem výchovná práce se více přizpůsobovala věkovým zvláštnostem dítěte tím, že děti byly rozděleny do skupin podle věku a kladl si za cíl všestrannou výchovu dítěte.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1967 konkretizoval výchovné požadavky v pěti výchovných složkách, a to výchově tělesné, rozumové, mravní, pracovní a estetické. Tento program byl v části pro mateřské školy závazný (Ústav pro informace ve vzdělávání. Ročenky školství v ČR [online]. [cit. 2012-01-21]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/149/1731>).

Výchovná soustava nadále působila jako jednotný systém, který byl centrálně vytvořený, řízený a kontrolovaný. Byl vytvořen Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, jednotný kurikulární dokument, podle kterého se uskutečňovala kompletní péče v mateřských školách. V tomto programu z roku 1978 byly uvedeny cíle výchovy a metodika práce podle věku a jednotlivých druhů výchovy, ale byl natolik striktní a časově rozpracovaný tak, že činnost učitelek svazoval a neumožňoval individuální přístup. Velký důraz byl nadále kladen na kolektivní výchovu. Přesto se tento program odklonil od školského způsobu práce a snažil se přiblížit život v mateřské škole co nejvíce rodinnému prostředí. *„V tomto směru program rozšiřuje vliv školní instituce na rodinu a vytváří předpoklady k tomu, aby se mateřská škola mohla stát centrem osvěty a poradenství pro rodiče.“* (Bečvářová; 2003, s. 15)

Další, poslední verze Výchovného programu pro jesle a mateřské školy před zásadními společenskými změnami v roce 1989, byla vydána v roce 1984. Tento závazný kurikulární dokument byl nadále považován za směrodatnou normu. Program byl flexibilnější, nediktoval již přísné časové rozvrhy a více respektoval přirozené potřeby dětí, individuálnější přístup a také potřebu spontánní hry. I přes to, že *„jakákoliv strnulost či těžkopádnost projevující se snahou učitelky vynucovat si od dětí přesné dodržení stanoveného režimu i za výrazně změněných podmínek, není v souladu ani se zájmy dětí, ani se specifikou mateřské školy“* (Program pro jesle a mateřské školy; 1984, s. 65), neuměly učitelky mateřských škol ještě této provolněnosti využívat.

V dalším období, po pádu totalitního režimu, byl nadále využíván program výchovné práce z roku 1984, přestože neodpovídal představám moderního školství. Byl zde otevřen prostor pro alternativní programy, jako jsou waldorfská škola, systém Marie Montessori, program Začít spolu, projekt Zdravé mateřské školy.

V roce 2001 byl přijat dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha. Jako důležité se jevily otázky kurikulární politiky. V mateřských školách proběhla transformace nejrychleji. V květnu 2001 byl veřejnosti předložen Výzkumným ústavem pedagogickým Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, RVP PV. Program byl aktualizován v roce 2004 a od 1. září 2007 je základním všeobecně platným pedagogickým dokumentem. Na základě

Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání si každá mateřská škola zpracovává vlastní Školní vzdělávací program, podle kterého pracuje. Lze tedy říci, že reforma začala v mateřských školách. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou jasně vytyčeny cíle, obsah a podmínky předškolního vzdělávání. Tento komplexní projekt stanovuje koncepci předškolního vzdělávání a prokazuje, že instituce mateřské školy je prvním článkem veřejného vzdělávání.

1.4.2 Současná instituce mateřské školy

Velké politické změny a demokratizace společnosti po roce 1989 ovlivnily současnou podobu mateřských škol. Začalo se ukazovat, že kladený důraz na to, aby se mateřská škola podobala základní, není správný. Zcela nevhodným se jevil způsob práce s dětmi, neboť scházela hlavní činnost dítěte a tou je hra. A právě hra je základní potřebou dítěte, „*hra je základní aktivitou dětské seberealizace a nositelkou životního rozvojového principu*“ (Koťátková; 2005, s. 14). Tento fakt byl znám a uznáván již dříve, ale teprve po roce 1989 na něj bylo možno reagovat.

Docenění vzdělávací funkce mateřských škol bylo naplněno přijetím Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kdy se mateřské školy staly součástí vzdělávací soustavy České republiky.

Dříve byly mateřské školy součástí školských zařízení, nyní je vytvořen prostor pro pedagogickou autonomii škol a také, mimo jiné, pro rozvoj škol soukromých.

Je možno shrnout, že současná mateřská škola se od minulosti liší hlavně v tom směru, že dítě je přijímáno a akceptováno jako individualita, jsou respektovány jeho základní lidské potřeby.

Úkolem současného institucionálního vzdělávání je doplňovat, rozšiřovat a podporovat rodinnou výchovu. Dalším úkolem je podpora aktivity dětí specifickými metodami a formami práce, zajišťování dostatku přiměřených a mnohostranných podnětů k jejich harmonickému rozvoji, poskytování odborné péče (RVP PV, 2006). Nelze opomenout ani změnu ve vazbě mateřské školy a rodičů, kdy spolupráce funguje

na základě partnerství a rodiče se mohou podílet na dění v mateřské škole (RVP PV, 2006).

2. POTŘEBY DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

„Potřeba je nárokem jednotlivce vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován. Potřeby nám pomáhají udržovat základní životní funkce a žít plnohodnotný život.“ (Havlíková; 1995, s. 32)

Co potřebuje malé dítě? Na tuto otázku je velmi složitá odpověď. Těžká proto, že by se mohla postihnout jedním slovem a tím slovem je „láska“ a současně složitá proto, že jako v biblickém „nejenom chlebem živ je člověk“ by se mohly k této jedné podmínce, lásce, přidávat další nezbytné doplňky, až by se přiblížily k některému z modelů přirozených lidských potřeb.

Hierarchie lidských potřeb se může poněkud lišit v závislosti na věku respondenta, jeho společenském postavení a v neposlední řadě i prostředí kde žije.

Aby bylo vůbec možné dopracovat se k nějaké univerzální pyramidě lidských potřeb, jsou to většinou psychologové a sociologové, kteří vypracovali určité modely, aby postihli kvalifikovanou většinu všech faktorů, které mají na lidské potřeby rozhodující, nebo alespoň významný vliv.

Platí tedy zmíněné modely lidských potřeb pro všechny věkové kategorie?

Na jedné straně není dítě ještě zatíženo přílišnými životními zkušenostmi a není tedy zapotřebí brát v potaz tolik faktorů jako u dospělého. Na druhé straně dítě zatím není schopno přesně vyličit svoje potřeby, takže je na odbornících, aby část oblasti kvalifikovaně odhadli na základě výzkumů, svých pozorování a dlouholetými zkušenostmi při práci v této kategorii.

Abraham Maslow sestavil univerzální pyramidu lidských potřeb, která se hodí na člověka každého věku, a u které nezáleží ani na kultuře, evropské či afroamerické, ve které člověk žije. Je univerzální, obecně platná pro všechny (Havlíková, Vencálková a kol., 2008).

Základní potřeby dítěte se vzájemně prolínají a propojují a mohou se rozdělit na potřeby biologické, psychické, sociální a vývojové.

„Neuspokojování potřeb má za následek negativní citový prožitek, kterému říkáme frustrace“ (Havlinová; 1995, s. 32). Frustrací rozumíme *„psychický stav, který vzniká tehdy, je-li jedinci znemožněno uspokojit důležité potřeby“* (Průcha, Walterová, Mareš; 2003, s. 66). Jestliže jedinec není dostatečně dlouhodobě uspokojován ve svých psychických potřebách, které jsou nezbytné pro jeho odpovídající rozvoj osobnosti, může se projevit psychická deprivace. Může dojít k tomu, že dítě není schopno se přizpůsobit svému okolí a prostředí, může se chovat atypicky, někdy až asociálně. Podle Langmeiera a Matějčka (1963) je závažnost psychické deprivace závislá na vnitřních podmínkách a vnějších podmínkách.

Vnitřními podmínkami se rozumí věk dítěte a různé fáze vývoje, ve kterých je dítě odlišně citlivé na deprivace různých druhů. Další vnitřní podmínkou je individualita dítěte a tím i rozdílná reakce na deprivaci. Dále pak hraje roli sociální prostředí, ve kterém dítě žije.

Mezi vnější podmínky patří podle Langmeiera a Matějčka deprivací situace. Druh deprivace rozlišují podle toho, které potřeby zůstávají nenasyceny na:

- deprivaci smyslovou a motorickou
- deprivaci afektivní
- deprivaci sociální

Následující tři podkapitoly se budou zabývat třemi různými modely potřeb. První model sestavili Zdeněk Matějček a Josef Langmeier, kteří se na přirozené lidské potřeby dívají z hlediska lidské psychiky. Druhý model základních lidských potřeb je podle Abrahama Maslowa. Tento autor utřídil potřeby tak, aby se hodily na každého člověka bez ohledu na jeho věk. Třetí model sestavili Albert Pesso a Diane Boyden-Pesso.

2.1 Přirozené lidské potřeby podle Z. Matějčka a J. Langmeiera

J. Langmeier a Z. Matějček rozdělují přirozené lidské potřeby tímto způsobem:

1. Potřeba určitého množství, kvality proměnlivosti vnějších podnětů

Jde vlastně o to, aby organismus byl naladěn na žádoucí úroveň aktivity. (Matějček, 2003) Organismus každého živočicha je matkou Přírodou nastaven na určitou zátěž a je hnán dopředu přísunem vnějších podnětů. Samozřejmě, bazální metabolismus pracuje i bez přívodu vnějších podnětů, ale v tomto případě se nemůže optimálním způsobem rozvíjet. Je-li přísun podnětů nejpříznivější, přiměřený, znamená to, že se nebude nudit, a zároveň nebude přetěžován. Takováto situace nastává v případě, že přísun vnějších podnětů je příliš velký a lidský organismus tyto podněty již nedovede v optimální míře vstřebávat.

Dále je důležité, aby tyto podněty přicházely do mozku v pravý čas v určitém vývojovém období. To z toho důvodu, aby dítě mohlo kontinuálně přejít do další vývojové fáze s již příslušnou znalostí nebo zkušeností, která by měla být pro příslušné vývojové období samozřejmá.

2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech

Podněty, které k nám přicházejí zvenčí, mají většinou zdánlivě náhodný charakter. Ale veškeré dění má svůj řád, i když zatím není možné všechny zákonitosti přesvědčivě popsat. Proto se zdá, že podněty zvenčí, které vnímáme prostřednictvím našich smyslů jako náhodné, nesmíme jako nahodilé vnímat. Musíme je roztřídit, přiřadit k nim jistou zákonitost, řád. Jedině tak se z nich stanou zkušenosti, poznatky a pracovní strategie, což nás, mimo jiné, odlišuje od reflexivní a intuitivní činnosti jiných živočichů.

Zvládání chaosu, byť jen zdánlivého, vytvoření „smysluplného světa“, je základní potřeba umožňující učení (Matějček, 2003).

Naplnění této potřeby je v mateřské škole dosti podstatné. Dítě potřebuje v době odloučení od rodičů, a nejen tehdy, vědět a chápat logiku okolního světa. To znamená, že přichází do mateřské školy a ví, jaký bude denní rytmus, jak den bude přibližně

probíhat a má právo ptát se nebo dopředu vědět předpokládané změny, které ho čekají. Potom je spokojené a nemá pocit strádání a strachu.

3. Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů

Pocit životní jistoty sice pramení i z uspokojování materiálních potřeb, tepla, dostatku jídla, střechy nad hlavou a ochranou před jakoukoli životní újmou. Ale podmínka pro žádoucí uspořádání osobnosti, která přináší dítěti zároveň pocit životní jistoty, závisí především na uspokojení potřeby prvotních citových a sociálních vztahů.

I tuto potřebu je nutno v mateřské škole naplňovat. Tato prvotní citová vazba je od prvopočátku mezi matkou a dítětem. V mateřské škole by tuto roli měla převzít učitelka. Samozřejmě pouze částečně, s ohledem na to, že učitelka nemůže matku v žádném případě nahradit, ale pouze zastoupit v její nepřítomnosti. Dítě tak může do mateřské školy docházet s důvěrou bez hrozby citové deprivace.

4. Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty

Dítě si potřebuje pro svůj budoucí život uvědomit vlastní já. Pomoci mu v tom je jedním z úkolů výchovy. Pokud si vlastní já neuvědomí, nezná ani svou vlastní cenu a nebude se umět do společnosti zařadit. Samozřejmě nesmí svoje „já“ přecenit. To by byl opačný extrém vedoucí k nežádoucím koncům a společnost by mu dala brzy najevo, kde je jeho místo. Nicméně zdravé vědomí svého „já“ je nezbytnou, i když ne jedinou podmínkou pro to, aby člověk postupně osvojil svoje společenské role. A jak řekl Z. Matějček, jedině tak si může stanovit přiměřené a hodnotné cíle pro svá snažení.

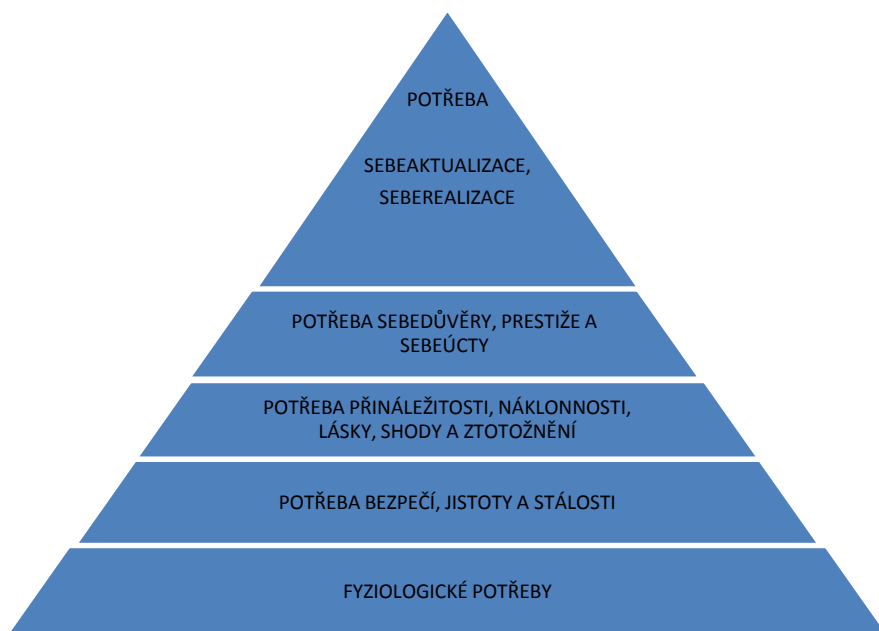
Je hodně tenký led mezi posilováním sebevědomí u dětí, které jsou bázlivé a dětmi, které takové problémy nemají. Děti mají velmi vyvinutý cit pro spravedlnost a dovedou toto vnímat velmi citlivě. To jak učitelka dovede zacházet se slovy, jak komentuje činnosti nebo chování dětí ovlivňuje postavení dítěte ve skupině. Tímto může učitelka někdy i bezelstně ovlivnit úspěšnost nebo neúspěšnost dítěte nebo jeho pohled na svou vlastní hodnotu.

5. Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy

Člověk se svojí budoucností musí bezpochyby zabývat, protože nemůže prožít svůj život živelně a otázka budoucnosti se jeví jako zvlášť důležitá ve chvílích, když člověk chce založit nebo založí rodinu.

Dítě tím jak vstupuje do světa, vstupuje do budoucnosti. V předškolním věku žije ale především přítomností. Možná má mlhavou představu o tom, že někdy, až bude dospělý, stane se například paní doktorkou jako maminka nebo řidičem jako tatínek. Ale hlavní přínos v tom, jak bude vypadat jeho nejbližší budoucnost, je možno vidět ve věkově smíšených, heterogenních třídách. Tam se totiž může jeho dohledná budoucnost zkonkretizovat tím, že vidí pokroky a úspěchy starších kamarádů a tedy toho, co on sám může v nejbližší době dokázat, čím může být. Jsou to vzory v jeho nejbližším okolí. Úkolem mateřské školy je poskytovat dítěti žádoucí vzory a to dát mu tím pozitivní impuls pro jeho tvořivé jednání.

2.2 Teorie přirozených potřeb Abrahama Maslowova



Abraham Maslow, americký psycholog, seřadil potřeby, podle toho jak jsou důležité, do pyramidy. Nejdůležitější potřeby stojí na její základně a jdou směrem vzhůru pod podmínkou, že vyšší potřeby je možné uspokojit až tehdy, jsou-li uspokojeny potřeby v nižších patrech.

U dospělých však může dojít k možnosti autonomního uspokojování potřeb, které jsou v pyramidě výše. Rozumíme tím, že v některých případech či situacích může člověk dát přednost uspokojení potřeby, která je v patře pyramidy výše, před potřebou, která leží v hierarchii níže. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2007)

2.2.1 Fyziologické potřeby

Na samé základně Maslowovy pyramidy potřeb leží potřeby fyziologické. Mezi ně zařazujeme přijímání potravy a nasycení, přijímání tekutin a zavodnění, potřebu přiměřené teploty a okysličení. Neméně důležitá potřeba, která do této kategorie spadá, je potřeba pohybu, spánku a odpočinku a vyhnutí se bolesti.

- **Přijímání potravy a nasycení**

Každý člověk, bez výjimky, se musí od prvních okamžiků počítí žít. Prvních devět měsíců prenatálního života mu to zařizuje výhradně matka, po narození zpravidla po několik dnů až měsíců také. A malá, bezbranná bytost si dovede o své právo, o svou potřebu nasycení pěkně hlasitě „říct“. S mateřským mlékem se kromě zasycení současně i zavodní.

Potřeba jídla je od prvního okamžiku života poměrně složitá věc. Jednak se musí uspokojit energetická potřeba, protože i když je člověk v absolutním klidu, spotřebuje určité množství kalorií. Jistý přísun kalorií je nutný na stavbu těla a nahrazení zákonitě odumřelých buněk a nemalou část energie spotřebuje mozek. Také skutečnost, že člověk si musí udržovat konstantní tělesnou teplotu, vyžaduje pokud možno pravidelný přísun potravy.

V prvních měsících života jsou intervaly mezi podáváním potravy krátké, v rozmezí několika málo hodin. Postupně se dá tento interval zkrátit, a v dospělosti dokonce vědomě prodlužovat.

Ale ať už se jedná o jakýkoliv způsob oddálení či potlačení pocitu nasycení, je jisté, že nepřispívá k pohodě jedince, a proto je nasycení umístěno na základně pyramidy přirozených lidských potřeb.

- **Přijímání tekutin a zavodnění**

Bez jídla vydrží člověk několik dnů, bez vody několik hodin a bez vzduchu několik vteřin. Příjem tekutin, pominou-li se slazené nápoje, se nepodílí ani na úhradě energie, ani na stavbě těla. Má ale několik důležitých funkcí, z nichž mezi nejdůležitější patří odplavování škodlivých látek z těla a tepelnou regulaci přehřátí organismu pomocí odpařovaného potu.

- **Okysličení**

Pro to, aby se člověk cítil v pohodě, potřebuje čerstvý vzduch s dostatkem kyslíku. Stačí, když je v okolním prostředí jen o několik desetin procenta kyslíku méně, může jít třeba o zakouřenou místnost nebo vydýchaný vzduch.

Kvalitě ovzduší je v MŠ přizpůsobován i pohyb venku nebo větrání místností (RVP PV, 2006).

- **Přiměřená teplota**

Aby si člověk udržel optimální tělesnou teplotu a neměl pocit chladu, musí bránit vyzařování tepelné energie vhodnou izolací, která unikání tepla zabraňuje. Tou bývá zpravidla oděv. Výraz „zpravidla“ není volen náhodně, protože vhodná teplota těla se dá zajistit i umělým zdrojem tepla. U našich předků to byl oheň nebo semknutí do houfu. Tento instinkt přetrvává u dětí poměrně dlouho. Vezme-li jej matka do náručí, není to jen pocit bezpečí, ale nemalou roli hraje i teplo, vyzařované jejím tělem.

- **Pohyb**

Pohyb je nezbytný především pro činnost svalů, které se vyvíjejí a sílí podle toho, kolik živin do nich krev dopravuje. A čím víc se svaly napínají a zkracují, tím víc stavebních prvků se do nich dostává.

Ale pohyb má i další neméně důležitou stránku. Díky pohybu poznává člověk jiné oblasti, naučí se koordinovat pohyb s mozkovou činností. A v případě nebezpečí mu znalost nejen pohybu jako takového, ale co nejvíce jeho modifikací, nezřídka umožní vyhnout se nebezpečí úrazu.

Potřeba pohybu je ale individuální, což závisí na temperamentu konkrétního člověka či na jeho pohybových schopnostech.

- **Spánek a odpočinek**

Žádný orgán lidského těla nemůže a nedokáže pracovat nepřetržitě na maximální výkon. Spánek nejvíce potřebuje mozek, i když i při spaní intenzivně pracuje. Během spánku lidský organismus relaxuje, snižuje se, ale nechybí jeho reaktivita na vnější podněty. Nedostatek spánku a odpočinku vede k fyzické únavě, nesoustředěnosti a nepozornosti.

V mateřské škole je respektována individuální potřeba spánku a odpočinku. Dětem je zpravidla nabízena jiná klidová činnost (RVP PV, 2006).

- **Vyhnutí se bolesti**

Člověk má snahu dělat všechno pro to, aby jeho pocity byly pokud možno jenom libé. Bolest mezi tyto pocity rozhodně nepatří. Bolest je nám dána jako varující faktor, aby se předešlo větším škodám na zdraví nebo dokonce fatálním následkům.

V mateřské škole je bezpečnost dětí a s tím i eliminování úrazů prioritou. Jedná se především o bezpečné prostředí a dostatečný dozor.

2.2.3 Potřeba bezpečí, jistoty a stálosti

Nejenom proto, že je lidské mládě v podstatě bezbranné, potřebuje mít pocit jistoty a bezpečí. Pokud nemá pocit jistoty a bezpečí, určitá část jeho mozku je neustále ve střehu, odkud přijde nebezpečí a jakou bude mít podobu. Tím se po delší době dostává do stresových stavů, které jsou jedním z největších nepřátel pohody.

Pocit bezpečí musí mít i další rozměr a totiž jistotu. Naprostou jistotu, že bezpečí najde vždy na stejném místě, ve stejném objetí. Nemusí být jen matka, s kým je pocit bezpečí ztotožňován.

A zúží-li se pocit bezpečí na jednu osobu, musí mít dítě pocit, že se mu dostane pocitu bezpečí kdykoli, tedy pocit stálosti tohoto jevu.

Dále potřebě bezpečí a jistoty napomáhá skutečnost, že dítě ví, je si jisté určitým předvídám věcí, pravidelností denního dění, řádem a pravidly.

„Bezpečí musí být absolutní, neexistuje jen trocha bezpečí, stejně jako žena nemůže být jen trochu těhotná“, říká psycholožka Jiřina Prekopová.

Jestliže se cítíme bezpečně, rodí se v nás zdravá důvěra a sebevědomí (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004), na rozdíl od pocitu ohrožení, strachu a úzkosti, která se rodí z neuspokojování této potřeby.

2.2.3 Potřeba přináležitosti, náklonnosti, lásky, shody a ztotožnění

Člověk potřebuje nejenom lásku, kterou mu mohou jeho nejbližší projevovat různými způsoby, ale protože je tvor společenský, potřebuje i pocit sounáležitosti. Musí cítit, že ve společnosti, v různých sociálních skupinách, ve kterých žije, je přijímán. Že nemusí existovat pouze jediná osoba, která mu bude lásku a náklonnost projevovat. Jinými slovy, že na lásku, náklonnost a pocit přijetí se může, i když ne v takové míře jako u matky nebo otce, spolehnout i u ostatních členů společnosti. Že prostě patří do určité skupiny lidí, že je její nedílnou součástí.

2.2.4 Potřeba sebedůvěry, prestiže a sebeúcty

Dítě v sebe věří a ví kdo je. Pokud je ale sebedůvěra přehnaná, může vést k přecenění svých sil a schopností a v konečných důsledcích až na okraj společnosti. Na druhé straně si člověk musí uvědomit svojí cenu, aby se sám ze společnosti nevyřazoval a netrpěl komplexem méněcennosti, což by mohlo později vést ke kompenzaci těchto komplexů v podobě agresivního nebo násilnického chování ke slabším jedincům.

Člověk si ale musí být vědom své výjimečnosti, která ovšem nemusí spočívat ve zcela mimořádných schopnostech. Každá člověk je přeci individualita, každý člověk je jedinečný.

Sebeúcta se pak, podobně jako sebedůvěra, pohybuje v poměrně úzkých mezích. Člověk by si měl být vědom své důstojnosti, ale neměl by sklouznout do nadřazenosti vůči ostatním.

Mateřská škola má v dětech podporovat a vytvářet zdravou sebedůvěru a sebeúctu. Bez těchto potřeb se nelze seberealizovat.

2.2.5 Potřeba sebeaktualizace a seberealizace

V tomto patře pyramidy leží potřeby, do kterých patří snaha o to, aby člověk pochopil sám sebe, ale i druhé. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová Kopřivová, 2007)

Potřeba sebeaktualizace a seberealizace jsou velmi příbuzné potřeby. Znamenají, že člověk objeví smysluplnou činnost, ve které najde svoje uplatnění, rozvinutí svých schopností, dovedností a výjimečných vlastností. Tím se stává *osobností*.

Sebeaktualizaci pak lze chápat tak, že člověk neustrne na dosažených cílech, ale bude na sobě průběžně pracovat, aktualizovat dosažený stav.

2.3 Základní vývojové potřeby podle Alberta Pessa a Diane Boyden – Pessa

Pessa a Boyden rozděluje potřeby do pěti základních vývojových potřeb. Na sycení potřeb a tím co se stane, jestliže tyto potřeby nejsou uspokojovány ve správnou dobu, správným způsobem a se správným člověkem objevili a založili precizní psychoterapeutickou metodu zvanou podle autorů Pessa Boyden System Psychomotor (PBSP).

2.3.1 Potřeba místa

Tato potřeba má podle PBSP zásadní význam. Její naplňování se odehrává již v prenatálním životě. Fyzicky splňuje potřebu místa děloha, psychicky dítě pozná, zda je chtěné, metapsychicky dítě v děloze vnímá zvuky prostředí, ve kterém žije matka a po narození je připravené na okolní svět.

Naplňování potřeby místa po narození se podle Pessa a Boyden (2009) děje prostřednictvím citové výměny. Matka je pro dítě „já“, matka je nenahraditelná. Dítě musí cítit, že někam a někomu patří. A to v systému rodinném i „školovém“. Dále se potřeba místa transponuje do materiálních věcí a místo je chápáno jako teritorium. Může to být vlastní postel, místo u stolu, vlastní pokoj apod. V mateřské škole to znamená mít například vlastní značku, židli a místo u stolku, postel, kde odpočívá. Tato potřeba místa splňuje zároveň potřebu bezpečí.

2.3.2 Potřeba sycení

Podle Pessa a Boyden potřebuje člověk být nasycen. Tento pocit plnosti by měl být uspokojen jak po stránce fyzické, čili pocit sytosti, ale i po stránce citové. To znamená sycení láskou, pozorností, informacemi apod.

2.3.3 Potřeba podpory

Dítě se na svět rodí jako tvor, který je zcela bezmocný. Fyzická podpora znamená pomoc dítěti překonat zemskou přitažlivost, realizuje se fyzickým dotekem. Symbolicky je podporována sebedůvěra a samostatnost (Pesso, Boyden, Vrtbovská, 2009).

2.3.4 Potřeba ochrany

Ochrana je chápána jako štít před nebezpečím, oddělení před vnějšími ataky.

Symbolicky jsou ochraňována lidská práva a práva dítěte, dítě je chráněno, i když je mimo dosah rodičů (Pesso, Boyden, Vrtbovská, 2009).

2.3.5 Potřeba limitů

Limit znamená něco, co mně v tutéž chvíli před něčím chrání, a zároveň mi v něčem brání. První limit, omezení v životě je děloha. Podle Pesso a Boyden má dítě vrozené dvě základní síly. Je to síla tvořit a síla ničit. Dítě potřebuje zjistit, že tyto dvě síly nejsou nekonečné a musí se kontrolovat. Omezení poskytují primárně rodiče, a to tím, že uspokojují základní vývojové potřeby dětí ve správných mezích, umí přijmout a zvládat agresivní chování dětí s porozuměním a respektem, při čemž má dítě pochopit, že vztek není všemocný, umí správně reagovat na projevy lásky.

„Potřeba omezení znamená, že dítě se vyvíjí s tím, že sama jeho osobnost a také další elementy a komponenty života mají vždy míru, jsou omezeny“ (Pesso, Boyden, Vrtbovská; 2009, s. 72).

Limity tvoří návyky, stereotypy, rituály, které se opakují. Limit znamená řád, jistotu. Dítě vyžaduje řád, který mu dává pocit bezpečí. Bezpečí znamená místo, kde dítě nemusí nic hlídat, necítí pocit napětí.

Shrnutí

V rozdělení potřeb podle Pessa a Boyden jsou téměř identické shody s rozdělením potřeb podle Langmeiera a Matějčka, ale i s pyramidou potřeb podle Maslowa. Je zřejmé, že uspokojování lidských potřeb, je pro vývoj člověka velmi důležité a modely pro jejich uspokojování mohou sloužit jako pomůcka pro rozpoznání nedostatků či jako pomůcka k tomu, jakým způsobem lze přistupovat k dítěti předškolního věku.

2.4 Individuální a specifické potřeby dítěte předškolního věku

Jsou-li zmíněny každodenní potřeby, jsou to jednak potřeby obecně lidské, které se týkají nejenom každého dítěte, ale v podstatě každého člověka, ale také potřeby individuální a specifické pro předškolní věk. Tyto potřeby, mezi které patří potřeba hry, která podle Opravilové (1998) vyplývá z neodbytné potřeby dítěte objevovat svět a orientovat se v něm podle svých možností, dále potřeba poznávání, objevování apod., se váží na individualitu každého dítěte, a tudíž je podstatné, zjistit v jaké míře a jakým způsobem dítě potřebuje pedagogickou pomoc a podporu.

Mezi dětmi jsou podstatné rozdíly, není možné uspokojovat jejich potřeby korporativně, je nutný respekt k individualitě dítěte (Havlíková, 1995).

Vzdělávací působení učitelky by tedy mělo vycházet z pedagogické analýzy. Tím se rozumí pozorování a následné uvědomění si všeho, co se konkrétního dítěte týká. Spektrum pozorování je tedy velmi široké. Týká se jeho nejenom jeho zájmů, ale i sociální a životní situace, rozvojových a vzdělávacích pokroků.

Neméně důležité a zároveň složité je zjistit, zda se u dítěte projevuje skutečně nějaký nedostatek v důsledku neuspokojené potřeby či se ráz uspokojování potřeb vymyká běžným způsobům a jde o upozornění na nějakou odchylku v jeho psychice, nebo si chce pouze prosadit svou vůli, dosáhnout něčeho (Havlíková, 1995).

2.4.1 Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí

Pedagogická analýza umožňuje poskytnout každému dítěti pomoc a podporu v určité míře a kvalitě, kterou dítě potřebuje. Dítě pak může být stimulováno a podněcováno k učení způsobem a v míře jemu vyhovující. Výsledkem je tedy nejenom nárůst jeho dovedností a znalostí, ale dítě samo se může cítit úspěšné a respektované svým okolím (RVP PV, 2006). Jestliže učitelka zná individuální potřeby dětí, může témata a jednotlivé činnosti přizpůsobit tak, aby vyhovovaly všem dětem ve skupině, a zároveň může lépe hodnotit výsledky svojí výchovně vzdělávací práce.

K určování dosaženého stupně vývoje dítěte jsou používány vyšetřovací metody, které mají určitou vypovídající hodnotu. Níže jsou popsány metody, které jsou nejpoužívanější. Pro předškolní věk je nejvhodnější metoda pozorování a analýza hry.

- **Pozorování** – V mateřské škole může učitelka využívat takové druhy pozorování, které pomáhají poznat individuální potřeby dětí. Pozorování může mít několik druhů např. strukturované, nestrukturované, jednorázové, opakované, zaznamenávané, náhodné, zúčastněné, nezúčastněné a často je obtížné si zvolit ten správný druh. Před tím, než si zvolíme daný typ pozorování, je důležité si ujasnit, co budeme pozorovat, za jakým účelem a jaký máme cíl. Z výše jmenovaných přináší dobré výsledky strukturované pozorování, kdy je vhodné všimnout si pouze jednoho prvku chování. Tak se můžeme na daný jev lépe koncentrovat. Zvolíme-li k pozorování například komunikaci s dětmi, je vhodnou pomůckou vytvořit si záznamový arch se seznamem projevů, které nás budou zajímat.
- **Rozhovor** – zde je nutné brát v potaz věk dítěte, rozhovor musí být věku adekvátní. Při rozhovoru s rodiči, je zase důležitá dobrovolnost, protože vynucený rozhovor může přinést zkreslené výsledky. Rozhovor může být strukturovaný, kdy otázky jsou dopředu připravené, anebo rozhovor volný.
- **Dotazník** – je písemná dotazovací technika, je běžně využíván, ale rozhodujícím kritériem je souhlas rodičů. Učitelka si při něm též musí uvědomit, že i dítě má právo na ochranu osobních údajů. Údaje pak slouží mateřské škole jako podklad

informací o dítěti a jeho rodině, hodnocení mateřské školy, spokojenosti rodičů apod.

Analýza hry – sleduje přístup dítěte ke hře a typu hry, jeho agresivitu nebo naopak stranění se kolektivu. Dále se dá posuzovat výběr typu hraček, komunikace se spoluhráči i podřizování se pravidlům. Poskytuje také cenné údaje o prožitcích dítěte, jeho aktuálním psychickém stavu a zkušenostech. Hra je prostředkem sebevyjádření, tedy oblastí na samém vrcholu Maslowovy pyramidy potřeb (Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb dětí. [Http://clanky.rvp.cz/o/p/9881](http://clanky.rvp.cz/o/p/9881) [online]. [cit. 2012-01-16]).

Metody ke zjišťování potřeb dětí slouží učitelce mateřské školy jako vodítko, k tomu, jak s dětmi jednat, jak se k nim chovat v osobním zacházení, a především k tomu, aby tyto potřeby uspokojovala správně, v souladu s osobností dítěte.

Ať již používáme jakoukoliv metodu poznávání a hodnocení individuálních potřeb dětí je nutné mít na mysli, že kterákoliv z těchto metod má mít:

- jasný cíl
- možnost pokračování
- možnost spolupracovat s rodiči – pozorování dětí v domácím prostředí
- reflexi sociálního, kulturního a jazykového pozadí dítěte (Mertin, Gillnerová,esd.; 2003).

2.5 Vývoj pohledů na potřeby dítěte předškolního věku

U budovy můžeme říct, kolik má poschodí, auto charakterizuje jeho maximální rychlost, počítač je poměrně přesně definován kapacitou paměti. Ale o člověku, zejména pak o dítěti, je taková definice nemožná. Snad by se daly za jistou charakteristiku považovat míry a váhy dítěte a zařadit je do statistického průměru.

To, co člověka charakterizuje, však není jeho tělesný růst nebo tělesná váha, ty se vyvíjejí v postatě lineárně. A výška ani váha nejsou parametry, kterými by byl ve světě obyvatel planety Země nějak výjimečný. To, co jej charakterizuje a odlišuje od všeho ostatního, je jeho psychika. Zatímco na předešlé parametry vystačíme s centimetry a kilogramy, psychika je v podstatě těžko uchopitelná. Snad proto procházel názor na charakteristiku dítěte a jeho potřeby prudkými a někdy až protichůdnými změnami názorů. A je nasnadě, že ani dnes, přestože jsme vybaveni nejmodernější technikou a diagnostickými přístroji, není tento názor konečný. Jako není ukončen vývoj společnosti.

Věda zabývající se dítětem a jeho předškolním obdobím není vymožeností dvacátého nebo jednadvacátého století. Názory na postavení dítěte ve společnosti se postupem doby výrazně měnily.

V počátcích lidské společnosti, tedy v době kmenového uspořádání, dítě moc velkou hodnotu nemělo. V některých případech rozhodovalo pohlaví, to podle toho, zdali kmen potřeboval více rodiček nebo bojovníků. V každém případě však dítě, které přišlo na svět s nějakou vadou, nemělo pro tehdejší společnost cenu. Do jisté míry to bylo pochopitelné, protože v té době si společnost jen s obtížemi dokázala zajistit základní životní prostředky pro „zdravé“ a tudíž perspektivní jedince. Tento náhled na dítě ostatně přetrvával dosti dlouho. Ještě ve starověkém Řecku byly ihned po porodu usmrcovány děti se zjevnými tělesnými vadami. Nebylo to jen estetické cítění starých Řeků, které je k takovým krokům vedlo, ale především vidina, že z takového dítěte nemůže vyrůst dobrý voják, dobyvatel. Potřeby dítěte se v tomto období musely přizpůsobovat potřebám státu.

Období humanismu, jehož počátky klademe do první poloviny šestnáctého století, je většinou chápáno jako výrazný pokrok ve smýšlení lidí.

Lze poznamenat, že děti v období humanismu již nebyly prodávány do otroctví, nemohly již být přímo zabity. Ale přesto byly vykořisťovány a omezovány (Oprailová, Gebhartová, 1998). V období humanismu se dětem předepisuje bezvýhradná kázeň a tělesné tresty, z dnešního hlediska nepochopitelně kruté, pokud byla kázeňská pravidla být jen v nejmenším porušena.

Michel de Montaigne (1553 – 1592), který je v obecném dějinném pohledu považován za humanistu nikoli nevýznamného, se o dítěti vyjadřuje se značnou nelibostí, protože: „...nemají ani duševní činnost, ani zřetelně tělesné tvary, které by je činily hodnými lásky...“ (Kolláriková, Pupala, eds., 2001; s. 125).

Přesvědčení, že dětství je časem nedokonalosti v každém ohledu, a že to bude čas, co člověka z neduhů dětství vyléčí, byl přijímán za obecně platnou normu.

V roce, kdy zemřel Michel de Montaigne, se však narodil člověk, který nazval dětství specifickým obdobím života člověka, a jehož pojetí dítěte přesáhlo dobu, Jan Amos Komenský. Jako první se dovedl na dítě podívat z hlediska jeho osobitých potřeb. Již v této době viděl a v kapitolách Informatoria školy mateřské popsal potřebu správné výživy, potřebu spánku a odpočinku, potřebu lásky, potřebu hry, ale i potřebu získávání nových informací a potřebu kvality a proměnlivosti vnějších podnětů. Josef Langmeier v průvodní studii tohoto díla říká: „*Požadavek respektovat přirozenost dítěte vedl Komenského k doporučení přihlížet k individuálním okamžitým potřebám dítěte spíše než k předčasnému vynucování z vnějška uloženého řádu.*“ (Komenský; 1992, s. 22)

Na rozdíl od Montaigne nazýval Komenský dítě pokladem ukrytým v kolébce a nejdražším klenotem. Dále zastával názor, že správná výchova dítěte je zárukou správného vývoje celé společnosti. Nutnost soustavné, uspořádané výchovy je akcentováno právě v kapitolách Informatoria školy mateřské. I když toto Komenského dílo je staré téměř 380 let, jeho nadčasovost je geniální. Vždyť už v této době a konkrétně v tomto díle Komenský upozornil na individuální rozdíly mezi dětmi, v čemž naznačil i individuální potřeby dětí. A nejen to, uměl si všimnout vývoje dětí - ať již psychického nebo fyzického zrání.

V průběhu sedmnáctého století zájem o dítě obecně narůstal, ale i přesto požadavky na jeho chování zůstávaly necitlivé a tvrdé. Velký posun v tomto ohledu přináší až Jean Jacques Rousseau (1712 -1778). Rousseau podrobil dosavadní přístup společnosti nemilosrdné kritice, odmítl názor, že dítě je pouhá nedokonalá miniatura dospělého. Zastával dětství jako hodnotnou etapu ve vývoji člověka a upozornil na charakteristické rysy dítěte, na jeho individuální zvláštnosti, které je třeba respektovat (Oprailová, Kropáčková, 2005).

I přes značné rozšíření Rousseauových myšlenek se další pozornost orientovaná na dítě vyvíjela celkem pozvolně, i když tato doba již přinesla významné změny, které se obecných dětských potřeb bezprostředně týkaly.

Konec devatenáctého století přinesl další významný zlom v nahlížení na předškolní dítě. Nastoupilo reformní hnutí za novou výchovu, které navazovalo na pedagogický naturalismus, jehož kořeny můžeme zařadit až ke Komenskému. Novou výchovou se tedy rozumělo rozvíjení všeho, co si člověk s sebou přinesl na svět. Hnutí za novou výchovu vyzdvihovalo dětství, dávalo zřetelně najevo, že toto období má velice vysokou hodnotu a z hlediska intenzity a hloubky prožívání je období dětství tak důležité, že by se na něj nemělo nahlížet jako na období nedokonalosti (Oprailová in Kolláriková, Pupala, eds., 2001).

Maria Montessoriová k tomuto poznamenává: „*My dospělí sami získáme, necháme-li dítě nejdéle v tom stavu první nevinnosti, místo abychom je chtěli za každou cenu formovat podle svého obrazu, který si nezaslouží, aby byl jeho modelem.*“ (Kolláriková, Pupala, eds.; 2001, s. 126)

Kořeny této myšlenky lze najít hned v několika dílech J. A. Komenského, například v již výše zmíněném Informatoriu školy mateřské.

O tom, že dítě bylo od této doby uznávané a brané jako plnohodnotná bytost, svědčí mimo jiné i fakt, že se ve dvacátém století stává předmětem mezinárodních jednání boj za práva dětí.

V ženevské Deklaraci práv dítěte z roku 1924, byla poprvé zakotvena skutečnost, že dítě pro svou tělesnou a duševní nezralost potřebuje zvláštní záruky, péči a zvláštní právní ochranu před narozením i po něm.

Na ženevskou deklaraci navazoval dokument, který měl přinést celistvý a podrobnější pohled na seznam již zformulovaných dětských práv. Byl přijat v listopadu 1959 Valným shromážděním OSN a je znám jako Charta práv dítěte (Základní listiny. [Http://absolventi.gymcheb.cz/2007](http://absolventi.gymcheb.cz/2007) [online]. [cit. 2012-01-16]).

Další důležitou listinou je Úmluva o právech dítěte, která byla přijata Valným shromážděním OSN v New Yorku 20. Listopadu 1989. V této úmluvě se mimo jiné praví: „...*dítětem se rozumí každá lidská bytost, mladší osmnácti let, pokud podle*

právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dřív.“ (Plecitý; 2007, s. 167).

Dále jsou v této Úmluvě zakotvena práva dětí, mezi které mimo jiné patří:

- Právo na přežití - zaručující zachování života a *uspokojení základních potřeb dítěte*.
- Právo na rozvoj - umožňující harmonický rozvoj dítěte včetně práva na vzdělání a volný čas.
- Právo na ochranu - chránící dítě před násilím a všemi druhy zneužívání a zanedbávání.
- Právo na účast - dává dítěti možnost vyjádřit svůj názor ve všech záležitostech, které se ho týkají (*Úmluva o právech dítěte* [online]. [cit. 2012-02-21]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/umluva-o-pravech-ditete>).

2.5.1 Zvláštnosti předškolního období

Předškolním obdobím se obecně rozumí věk mezi třetím a šestým rokem života, přičemž podle Opravilové (2001) je hodnota dětství ovlivněna mírou naplňování potřeb a kvalitou podpůrné formativní činnosti, která dítě rozvíjí.

Předškolní věk je důležité období lidského života, jelikož dítě vyspívá ve všech oblastech: emocionální, tělesné, pohybové, sociální, intelektuální. Je to podle Matějčka (2005) období velké aktivity, ve kterém si umí opatřit většinu podnětů vlastní snahou, podle svého vlastního zájmu.

Začátek tohoto období je dosti náročný. Dítě se zpravidla poprvé odděluje na delší časový úsek od svých nejbližších, a především od matky. Je to období, kdy překračuje rámec rodiny. Přichází do nového prostředí, do kolektivu více vrstevníků, se kterými bude trávit nějaký časový úsek dne. Objevuje se zde jiná autorita v podobě paní

učitelky, kterou by mělo přijmout a poslouchat. Zanedbatelné není ani jiné uspořádání dne, nová pravidla, se kterými se setkává a na něž nebylo doposud zvyklé.

Tato socializace dítěte je náročná, ale také nesmírně důležitá. Neboť jak již řekl Matějček (1994), mateřská škola a kolektiv druhých dětí, vrstevníků, odpovídá sociálnímu vývoji předškolního dítěte.

V období předškolním je mnoho významných úseků, respektive proměn, kterými dítě prochází. Ale co je velmi podstatné, v tomto věku se dítěti otevírají nové možnosti, které by se mělo naučit využívat, ale také meze a hranice, které musí umět respektovat.

Nápadným a důležitým znakem předškolního věku je růst obratnosti. Říčan (1989, s. 132) k tomu říká: *„Růst obratnosti umožňuje předškolákovi, aby se naučil sám obléknout, obsloužit se a pomáhat doma při jednoduchých pracích. Vyžadujeme to od něj ne ani tak proto, aby skutečně pomohl, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost, a abychom podporovali jeho sebevědomí.“*

V definici P. Říčana zaznívá významný pojem „sebevědomí“. Významný nejen proto, že je to jeden z pojmů Maslowovy pyramidy lidských potřeb, dokonce pojem vrcholový, ale i proto, že nedostatek nebo přemíra sebevědomí významnou měrou ovlivňuje celý život člověka.

Růst obratnosti a zároveň celý motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou předškolního dítěte, s tím jaké má dítě možnosti pohybu a zároveň s tím, jaké podmínky mu pro tento rozvoj připravíme.

S motorickým vývojem úzce souvisí verbální projev a komunikační součást řeči. Vyjadřovací schopnosti dítěte se v tomto období výrazně zlepšují a rozvíjejí a to jak po stránce kvantity, tak po stránce kvality řeči. Řeč je velmi důležitá při začleňování dítěte do kolektivu a při procesu dorozumívání se.

S řečí kromě toho souvisí inteligenční rozvoj. Dítě získává vědomosti, poznatky a dovednosti, které již umí pojmenovat. Obohacuje se jeho slovní zásoba a zároveň

představivost, která již nemusí být nutně opřená pouze o vlastní zkušenost, ale třeba o čtený text nebo vyprávění.

Dítě v tomto období touží být ve společnosti druhých dětí, odpovídá to jeho sociálnímu vývoji. Proto nelze opomenout rozvoj prosociálního chování. To zahrnuje takové vlastnosti jako je tolerance, empatie, kamarádství, solidarita, schopnost součinnosti, ale i takové vlastnosti jako je soucit.

Toto období je období velmi intenzivního růstu a vývoje, kdy dítě od prvního vzdoru přechází do období vlastní konformity, kdy se již umí přizpůsobit skupině vrstevníků. Formuje se v něm vlastní Já, což je vlastně počátek sebepojetí a sebehodnocení.

2.6 Shrnutí teoretické části

Rodiče zajišťují dítěti základní potřeby od jeho narození. Od rodičů a v rodině jsou pro dítě zajištěny i podněty potřebné pro vývoj a jsou v takové kvalitě, kterou dítěti rodina může nabídnout. Rodina má pro dítě nezastupitelný vliv, utváří se zde jeho osobnost. Dává dítěti lásku a pocit bezpečí a jistoty, které patří mezi velmi podstatné a nejvýznamnější potřeby.

Stát zajišťuje a garantuje podmínky pro výchovu a vzdělávání. Pro to, aby mohl svojí politiku realizovat, potřebuje mateřskou školu. Pro její zřizování vydává potřebné zákony a vyhlášky.

Rodina je ze strany státu podporována a posilována finanční pomocí z rozpočtu Ministerstva práce a sociálních věcí, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a rozpočtu škol samotných. Další aktivity ze strany státu pro podporu rodiny jsou zaměřeny na sladění profesního, rodinného a osobního života. Stát při realizaci podmínek pro podporu rodiny přihlíží a zohledňuje zájmy rodičů, ale ne vždy jsou zohledňovány samotné potřeby dětí.

Mateřská škola zajišťuje výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku, vytváří podmínky pro osobní rozvoj dětí. Dále pečuje o individuálně různé základní potřeby dětí, ale také o potřeby specifické pro tento věk a to je potřeba hry, poznávání, objevování, potřeba získávání nových zkušeností a dovedností.

Mateřská škola doplňuje výchovu rodinnou a ve vazbě s rodiči spolupracuje na základě partnerství.

III. EMPIRICKÁ ČÁST

1. Formulace problému

Teoretická část se zabývala dítětem předškolního věku, jeho základními přirozenými potřebami. Snažila se nastínit propojenost vztahů mezi rodinou, mateřskou školou a státem v návaznosti na plnění přirozených potřeb dětí. Zmínila význam a důležitost rodinné výchovy, a zároveň se snažila popsat důležité oblasti a funkce institucionální předškolní výchovy.

V této kapitole byla snaha, na základě výzkumného šetření zjistit, jak si naplňování potřeb svých dětí představují rodiče, zda jejich zájmy nejsou přednější nežli potřeby jejich dětí, zda vědí, jak jsou uspokojovány potřeby dětí v MŠ.

Další problémem šetření bylo zjistit, zda učitelky mateřských škol ví, co je to potřeba, zda na potřeby dětí dokážou reagovat, zda mají přehled o modelech potřeb dětí.

Otázka výzkumného šetření se týkala také vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a následného srovnání s naplňováním potřeb dětí.

2. Cíl výzkumného šetření a stanovení hypotéz

Do výzkumného šetření byly zapojeny všechny tři instituce, mateřská škola prostřednictvím učitelek, rodiče a stát.

Cílem bylo zjistit, zda mateřská škola jako státní instituce uspokojuje potřeby dětí, zda vyhlášky spojené s mateřskou školou, jsou v souladu s potřebami dětí. U učitelek mateřských škol byly otázky zaměřeny na to, zda ví, co to je potřeba, a zda jsou schopny pracovat v souladu s uspokojováním potřeb dětí. V podobném duchu byly zaměřeny i otázky na rodiče dětí, na jejich přehled o potřebách svých dětí, na to, zda jejich zájmy nejsou upřednostňovány nad potřebami svých dětí.

Hypotéza 1:

Učitelky ví, co je to potřeba.

Hypotéza 2:

Učitelky mají přehled o modelech potřeb dětí.

Hypotéza 3:

Mateřská škola jako státní instituce uspokojuje potřeby dětí s ohledem na individualitu jedince.

Hypotéza 4:

Rodiče mají přehled o potřebách svého dítěte.

Hypotéza 5:

Rodiče upřednostňují své zájmy nad potřebami svých dětí.

Hypotéza 6:

Vyhlášky spojené s mateřskou školou jsou v souladu s potřebami dětí.

3. Charakteristika výzkumného vzorku

Výběrový soubor (výběr) reprezentují dvě základní skupiny:

Učitelky mateřských škol:

- osloveno 21 mateřských škol (z toho 8 bylo ochotno spolupracovat)
- vzorek spolupracujících mateřských škol byl z hlavního města Prahy, Středočeského kraje (okres Rakovník, Nymburk, Poděbrady), Liberecký kraj (okres Liberec), Ústecký kraj (okres Chomutov)
- mateřské školy dvoutřídní, čtyřtřídní, šestitřídní, osmitřídní
- mateřské školy ve městech
- výběr byl realizován bez ohledu na zaměření mateřské školy

- rozdáno: 46 dotazníků
- vráceno: 42 dotazníků
- návratnost: 91,3%

Rodiče dětí mateřských škol:

- oslovení rodiče z šesti mateřských škol
- vzorek rodičů dětí, byl z mateřských škol ve Středočeském kraji (okres Rakovník, okres Nymburk, okres Poděbrady)
- mateřské školy dvoutřídní, čtyřtřídní, šestitřídní, osmitřídní
- mateřské školy ve městě

- rozdáno: 307 dotazníků
- vráceno: 156 dotazníků
- návratnost: 50,8%

4. Použité metody výzkumného šetření

Dotazník

Šetření bylo prováděno zjišťováním dat prostřednictvím dotazníkové metody, která je jednou z nepoužívanějších technik. Touto metodou lze snadno oslovit velký počet respondentů. Nevýhoda dotazníkové metody spočívá v problematice návratnosti rozdaných dotazníků.

Dotazník byl vytvořen pro výzkumný úkol „Mateřská škola, rodiče a stát“, ke zjištění vztahu těchto institucí s ohledem na to, jak jsou schopny uspokojovat potřeby předškolního dítěte.

Dotazník pro učitelky mateřských škol obsahoval osmnáct otázek s různými položkami. Polytomické položky předkládaly respondentům tři a více možností. Tyto položky zjišťovaly možnost a schopnost učitelek mateřských škol naplňovat potřeby předškolních dětí. Součástí dotazníku pro učitelky mateřských škol byly také položky polouzavřené, kde respondenti měli v nabídce i tzv. „jinou odpověď“. Týkaly se způsobu rozdělení dětí do tříd, používání evaluačních metod a naplňování potřeb dětí podle určitého modelu. Dvě položky dotazníku byly nestrukturované, vypovídaly o počtu zapsaných dětí ve třídách mateřských škol a o představě učitelek o potřebách předškolních dětí.

Dotazník pro rodiče dětí mateřských škol obsahoval šestnáct otázek. Koncepce dotazníku byla rozdělena do několika okruhů – aspekt pro výběr mateřské školy, znalost potřeb vlastních dětí, přehled a zájem o naplňování potřeb dětí v mateřské škole. Dotazník obsahoval polytomické položky s výběrem tří a více možností, dále položky dichotomické s výběrem pouze dvou odpovědí, které se vzájemně vylučují. Součástí dotazníku pro rodiče dětí mateřských škol byly také položky nestrukturované a položky polouzavřené, s možností vlastní či doplňující odpovědi.

Vyhodnocování dotazníku bylo realizováno čárkovací metodou a následně sestavením tabulek četností. Četnost odpovědí byla poté převedena na procenta. Získané odpovědi byly analyzovány a zjištěná data porovnávána pro posouzení platnosti či

neplatnosti daných hypotéz. Získané údaje byly zpracovány textově a pro větší názornost prezentovány i graficky, pomocí sloupových grafů.

Srovnávací metoda

Tato metoda byla použita ke zjištění, zda potřeby dětí v mateřských školách jsou v souladu s vyhláškou, která se mateřských škol týká.

Metoda pomocí srovnávání může být zkreslující z důvodu míry subjektivity objektu, který srovnává.

5. Popis a průběh výzkumného šetření

Průběh výzkumného šetření probíhal od září 2011, ukončen byl koncem února 2012.

Dotazníky pro učitelky mateřských škol v nejbližším okolí byly distribuovány po osobní nebo telefonické dohodě s ředitelkami mateřských škol. Ze vzdálenějších míst byly ředitelky osloveny pomocí e-mailové pošty. Předání dotazníků proběhlo buď osobně, nebo prostřednictvím poštovních zásilek.

Distribuce dotazníků pro rodiče mateřských škol proběhla podobně jako distribuce dotazníků pro učitelky. Ředitelky byly osloveny osobně, telefonicky nebo prostřednictvím e-mailové pošty. Distribuce dotazníků pro rodiče mateřských škol proběhla dvěma způsoby. Za prvé byly dotazníky rozeslány spolu s dotazníky pro učitelky mateřských škol s náležitými pokyny pro jejich předání respondentům, zpracováním a osobním kontaktem na autorku pro případné dotazy.

Ve druhém případě autorka předala dotazníky respondentům v podobě rodičů osobně na třídních schůzkách a v jednom případě před plánovanou besedou v mateřské škole. V tomto případě autorka byla představena rodičům ředitelkou mateřské školy. Vznikl zde prostor pro osobní kontakt s rodiči dětí. Rodiče byli požádáni o spolupráci a zároveň jim byl vysvětlen důvod vyplňování dotazníků. Jednotlivé otázky si měli rodiče možnost projít a ptát se na případné nejasnosti. Ty se týkaly především nestrukturovaných položek, kde měli rodiče vypsát vlastní odpovědi. Rodiče byli

informování o anonymitě dotazníku a tom, kam mají vyplněné dotazníky odevzdávat. Další informace směrem k rodičům byla ta, že vyplnění dotazníku nezabere mnoho času, okolo deseti minut. Pro pozdější případné dotazy byl rodičům předán osobní kontakt na autorku. Následně bylo rodičům autorkou poděkováno za spolupráci a ochotu. Po této prezentaci byly dotazníky přítomným rodičům rozdány. Zbylé dotazníky byly ponechány ředitelkám, které je v následujících dnech předaly rodičům. Ředitelky také rozdaly dotazníky i učitelkám, spolu s pokyny pro jejich vyplnění a osobním kontaktem na autorku.

Po dohodě s ředitelkami byly v šatnách nebo vestibulech mateřských škol umístěny boxy s popiskou, že slouží k odevzdání vyplněných dotazníků, pro účely diplomové práce. V jednom případě měli rodiče dotazníky odevzdávat do schránky umístěné ve vestibulu školy, sloužící pro účely školy. Do těchto boxů a schránky měli oslovení respondenti odevzdávat svoje vyplněné dotazníky. Někteří této možnosti nevyužili a odevzdávali je přímo učitelkám nebo osobně ředitelce školy.

Časový úsek pro vrácení vyplněných dotazníků byl tři týdny, v jednom případě čtrnáct dnů. Po uplynutí této časové lhůty byl sběr dotazníků ukončen. Autorka se v průběhu sběru dat telefonicky informovala o návratnosti dotazníků a po ukončení sběru je osobně vyzvedla či jí byly zaslány prostřednictvím poštovních zásilek.

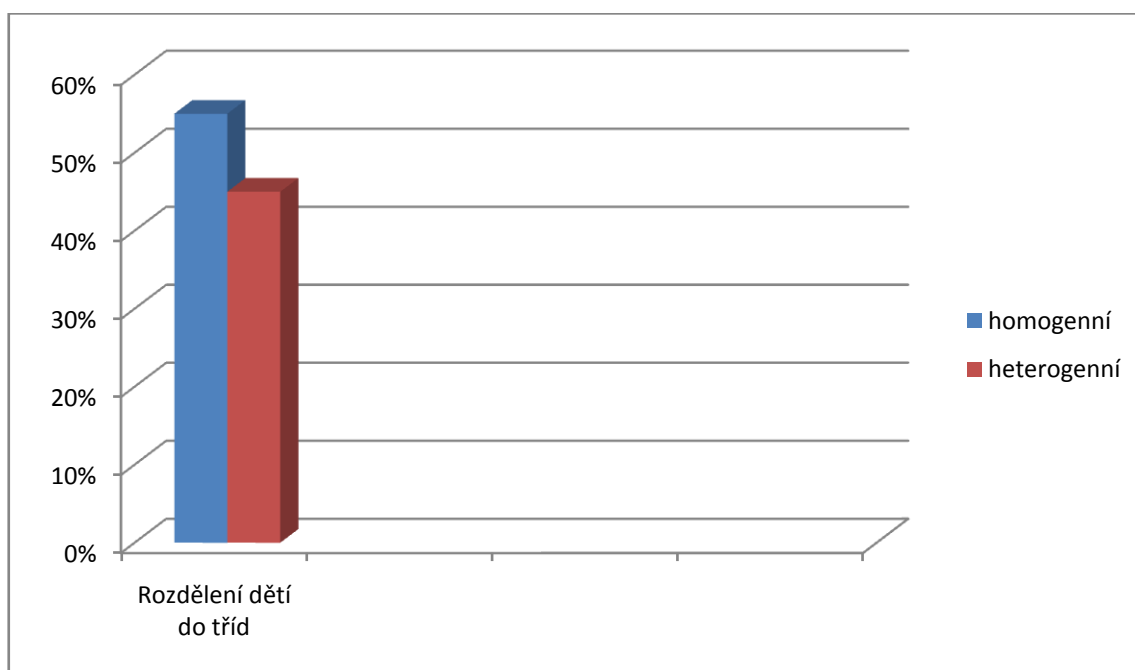
Průběh dotazníkového šetření lze zhodnotit jako bezproblémový. Při distribuci byla využita technika prostřednictvím telefonické sítě či e-mailové pošty. Nutno vyzdvihnout osobní kontakt při předávání dotazníků, kde mohly být ihned zodpovězeny případné dotazy.

6. Analýza dotazníkového šetření

6.1 Analýza dotazníku pro učitelky mateřských škol

1. *Jakým způsobem máte rozděleny děti do tříd?*

Graf č. 1



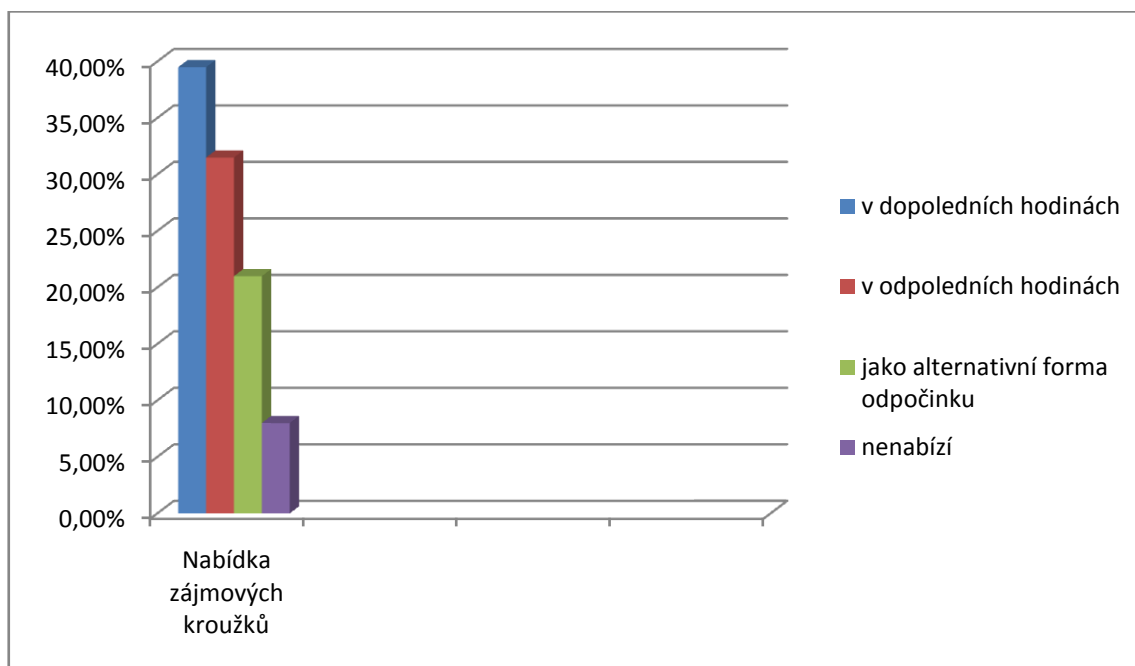
Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že 55% dotazovaných mateřských škol má děti rozděleny v heterogenních skupinách. Dalších 45 % mateřských škol má děti rozděleny ve skupinách homogenních.

2. *Jaký je počet zapsaných dětí ve Vaší třídě?*

Z odpovědí učitelek mateřských škol byl vypočítán průměr zapsaných dětí ve třídě, který činil 25,8. Tento fakt odpovídá normě, podle které se přidělují finance na osobní náklady zaměstnanců. Tato skutečnost je níže zmíněná v analýze a porovnání s vyhláškou 46/2006 Sb. o předškolním vzdělávání.

3. V případě, že Vaše MŠ nabízí zájmové kroužky, uveďte jakým způsobem.

Graf č. 2

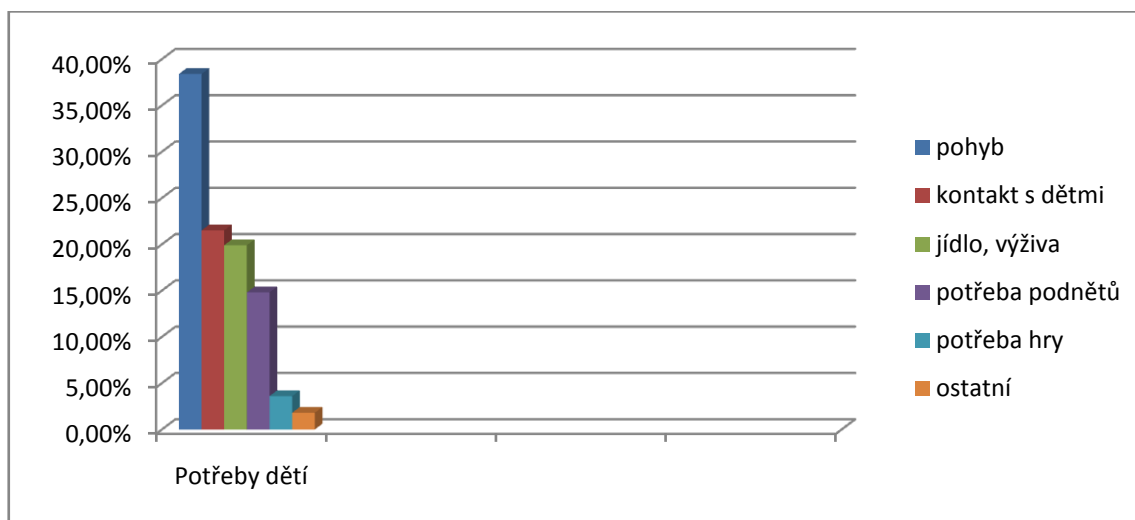


Bylo zjištěno, že 39,5% mateřských škol nabízí zájmové kroužky v dopoledních hodinách, 31,5% v odpoledních hodinách, 21% nabízí zájmové kroužky jako alternativní formu odpočinku a pouhá 3% zájmové kroužky nenabízí.

Toto zjištění vypovídá o tom, že větší část mateřských škol nabízí zájmové kroužky v dopoledních hodinách, tedy v době, kdy by měla probíhat hlavní vzdělávací část. Nadto - zájmové kroužky nelze nabídnout všem dětem zapsaným v mateřské škole, převažuje v nich řízená činnost, a nelze zde zohledňovat individuální dětské potřeby.

4. Pokuste se vyjmenovat potřeby dětí předškolního věku.

Graf č. 3



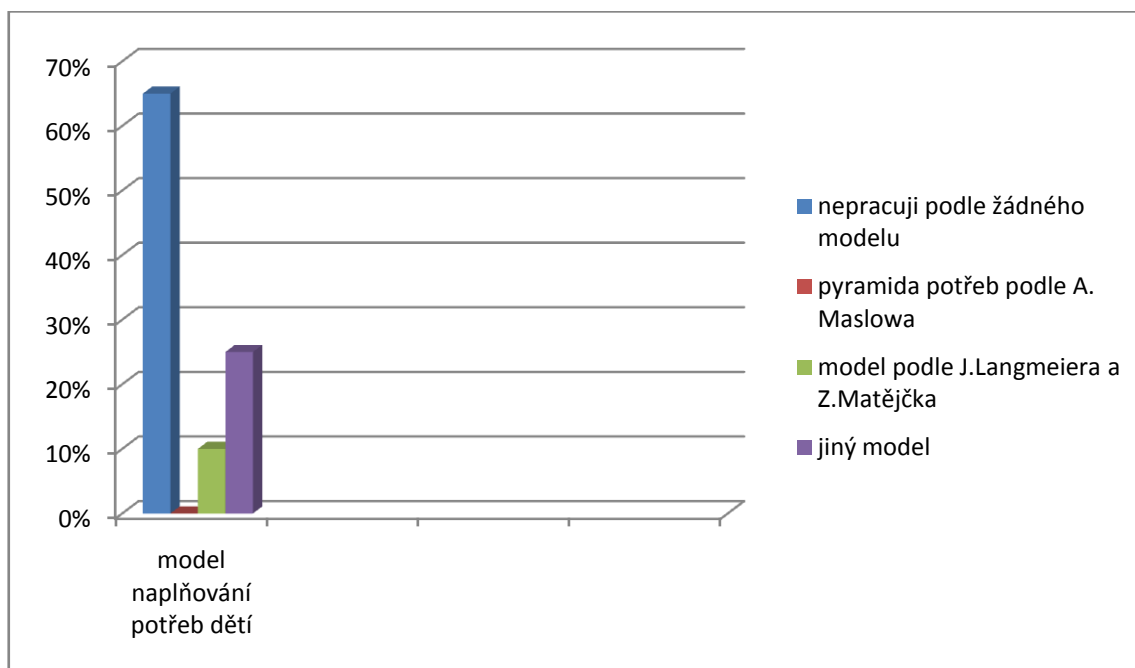
Z uvedených potřeb je zřejmé, že nejčastěji byly jmenovány potřeby fyziologické, tedy potřeby umístěné na základně Maslowovy pyramidy.

Některá vyjádření respondentů jsou uvedena v původní podobě, pět nejčastěji uváděných položek je uvedeno v grafu.

- „Pravidelný režim“
- „Potřeba zážitku, prožitku, poznávání“
- „Potřeba objevování věcí kolem sebe“
- „Pocit štěstí“
- „Citlivé a láskyplné prostředí“
- „Individuální přístup, pravidelný režim“
- „Dostatek hravých činností“
- „Porozumění dospělých i kamarádů“
- „Nové podněty pro rozvoj znalostí a vědomostí, dostatek pohybu“

5. Podle kterého modelu naplňujete potřeby dětí.

Graf č. 4



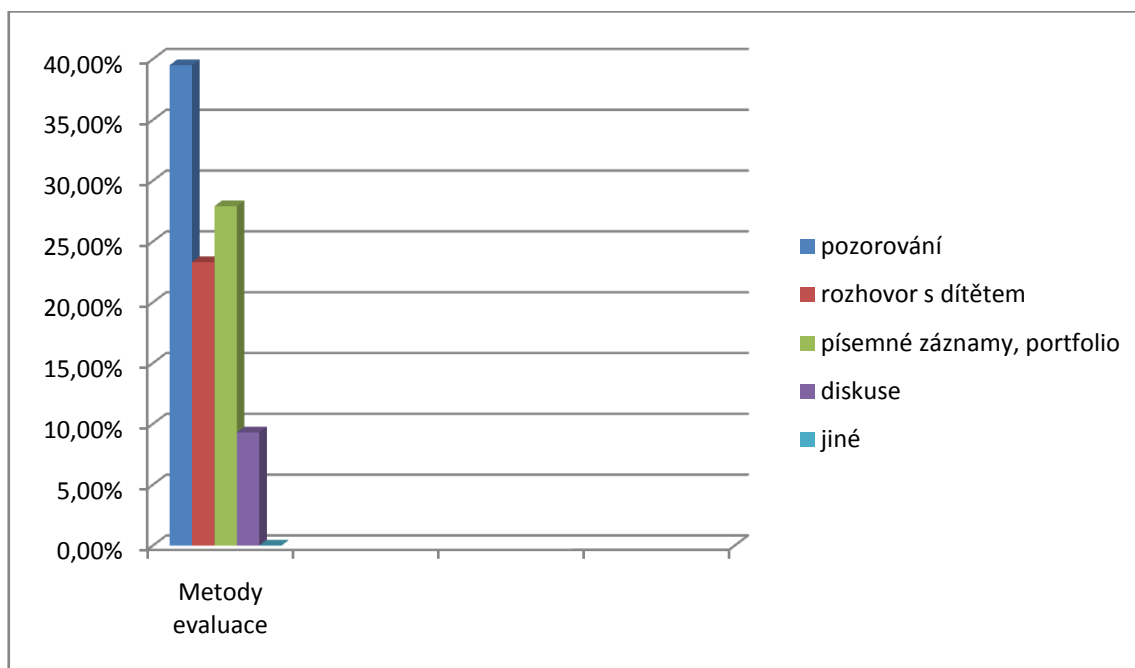
V 65% respondenti odpověděli, že nepracují podle žádného modelu.

25% respondentů uvedlo, že využívají jiný model. Zde uváděli Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Školní vzdělávací program, Třídní vzdělávací program, Integrované bloky, přičemž je zřejmé, že u učitelek dochází k záměně vzdělávacích programů a integrovaných bloků vzdělávání s modely potřeb.

10% dotazovaných uvedlo naplňování potřeb podle J. Langmeiera a Z. Matějčka, položku naplňování potřeb podle Pyramidy potřeb A. Maslowa nevyužil žádný respondent.

6. Jaké metody evaluace používáte při naplňování potřeb předškolního dítěte.

Graf č. 5



Tato otázka byla záměrně zvolena, jelikož bylo vycházeno z faktu, že působení pedagoga na dítě, jeho znalosti a uvědomění si individuálních potřeb dítěte, jeho znalost rozvoje a vzdělávacích pokroků dítěte, vychází z pedagogické analýzy a evaluace.

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že nejčastější způsob evaluace, 39,5%, je pozorování, 27,9% tvoří písemné záznamy do osobní dokumentace dítěte (portfolio), 23,3% evaluace tvoří rozhovor s dítětem, 9,3% diskuse. Možnost uvést jinou variantu nevyužil žádný respondent.

7. Domníváte se, že Vaše plánování vychází z potřeb a možností dětí?

Důležitost plánování vycházející z potřeb a možností dětí si uvědomuje většina dotazovaných. 60% respondentů uvedlo možnost „vždy“. Možnost „často“ označilo 40% dotazovaných. Ostatní varianty využity nebyly.

8. Domníváte se, že přizpůsobujete konkrétní témata a činnosti individuálním potřebám dítěte?

Tato otázka souvisí s otázkou předchozí. 50% učitelek se domnívá, že vždy, 45% učitelek se domnívá, že často, výjimečně pouze jedno procento. Možnost „nikdy“ nebyla zvolena.

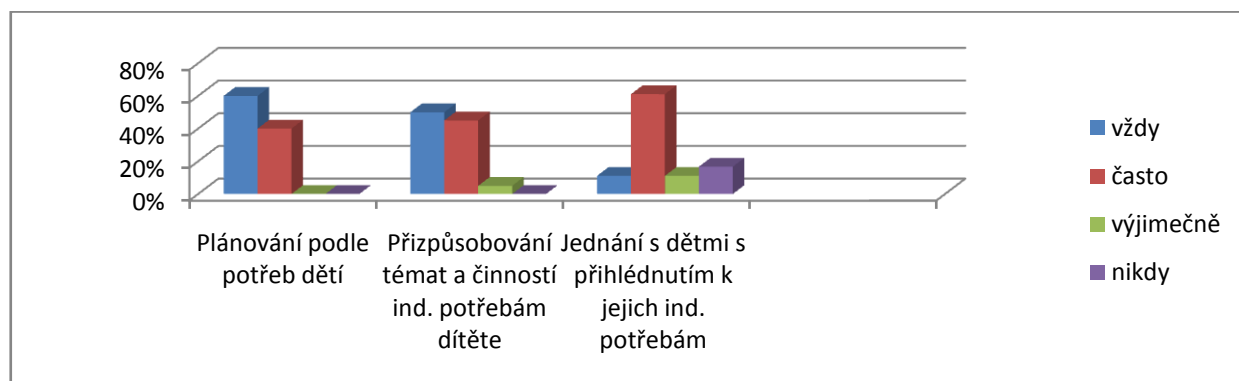
9. Domníváte se, že dokážete s dětmi jednat s přihlédnutím k jejich individuálním potřebám? (osobní tempo, zájmy, předpoklady, možnosti)

Otázka souvisí s otázkou č. 7 a s otázkou č. 8. Poměrně velké procento učitelek uvedlo, že jednat s dětmi s přihlédnutím na jejich individuální potřeby dokáže pouze výjimečně či nikdy. Toto tvrzení je v rozporu s tvrzením o plánování či přizpůsobování témat a činností podle individuálních potřeb dětí.

Většina volila možnost „často“ – 61,1%. 11,1% učitelek uvedlo „vždy“. Stejně procento uvedlo možnost „výjimečně“ a **16,7%** uvedlo „nikdy“.

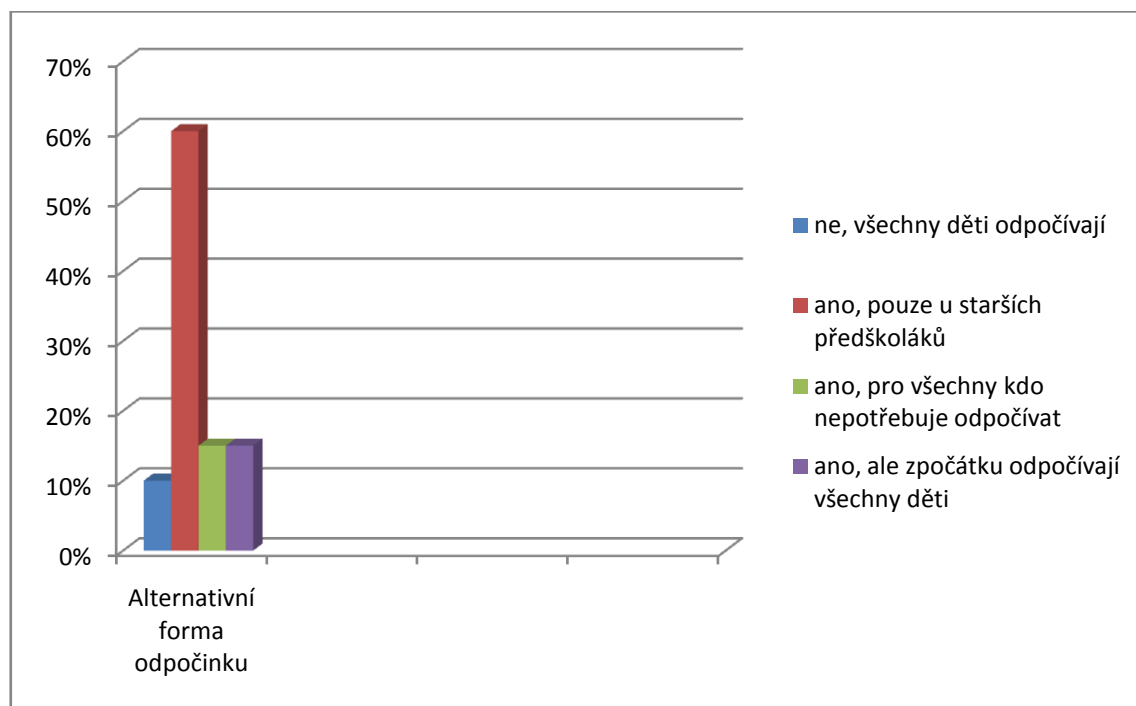
Otázky č. 7, 8 a 9 jsou pro srovnání graficky znázorněny v grafu č. 6.

Graf č. 6



10. Máte ve Vaší MŠ alternativní (náhradní) formu odpočinku?

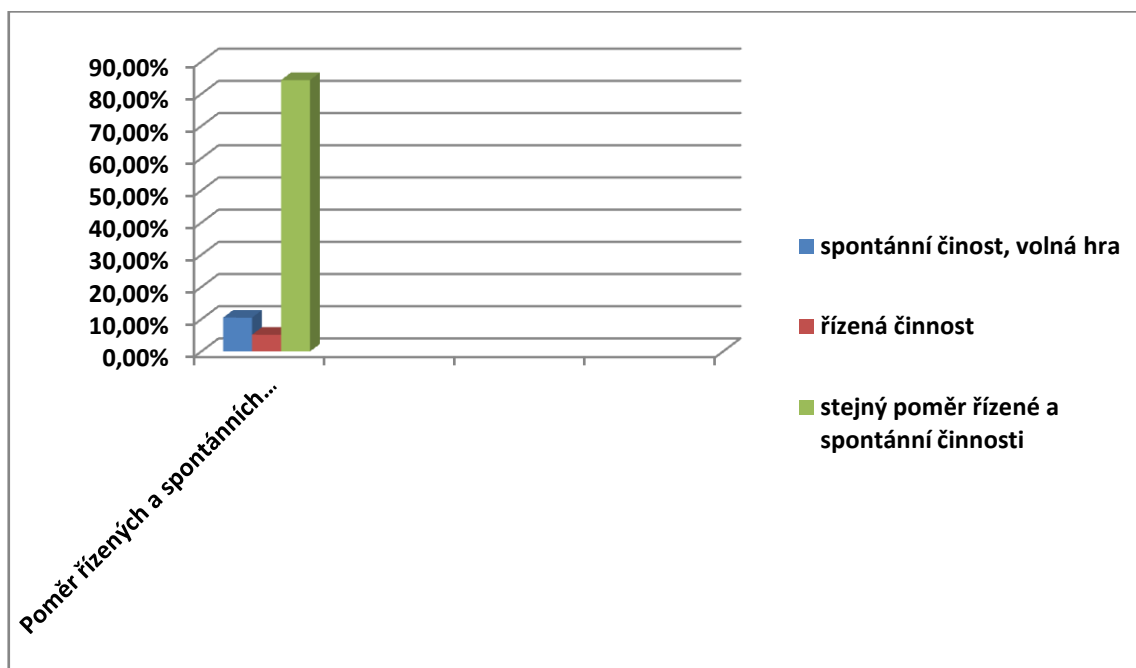
Graf č. 7



Z odpovědí dotazovaných vyplývá, že 60% MŠ nabízí alternativní odpočinek pouze u starších předškoláků. 15% alternativu nabízí pro všechny děti, které odpočívát nepotřebují, stejné procento tuto náhradu odpočinku nabízí také, ale z počátku odpočívají všechny děti. Pouze 10% mateřských škol alternaci nenabízí.

11. Jaké druhy činností v dopolední části dne převažují?

Graf č. 8

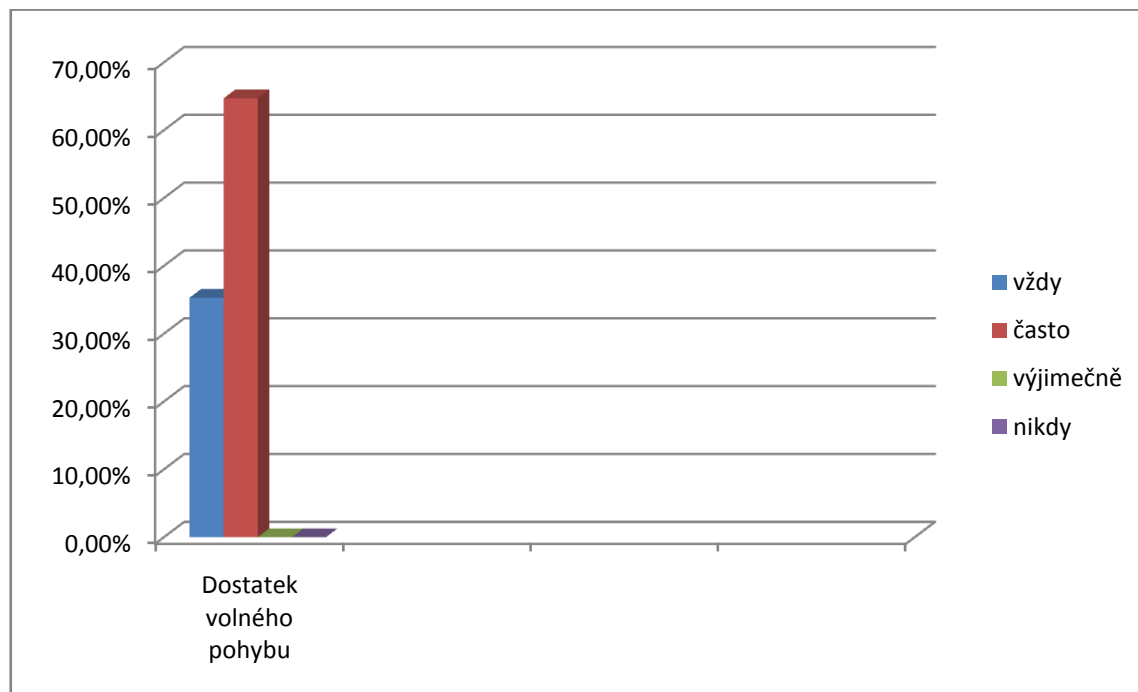


Z dotazníkového šetření vyplynulo, že nejvíce se zařazuje stejný poměr činnosti řízené a spontánní a to v 84,3%. Na druhém místě je s 10,5 % převaha spontánní činnosti a volné hry. Řízená činnost převažuje u 5,2% respondentů.

Tím, že v mateřských školách je dostatečně zařazována spontánní a volná hra, je také uspokojována důležitá potřeba hry, kde se děti mohou seberealizovat, přirozeně se učit, začleňovat se do okolního světa.

12. Domníváte se, že je dětem umožněn dostatek volného pohybu? (prostory MŠ, organizace apod.)

Graf č. 9



Z odpovědí vyplynulo, že prostory mateřských škol, organizace a jiné aspekty jsou přizpůsobeny tomu, aby děti měly dostatek pohybu během pobytu v mateřské škole. To pomáhá naplňovat důležitou fyziologickou potřebu, pohyb.

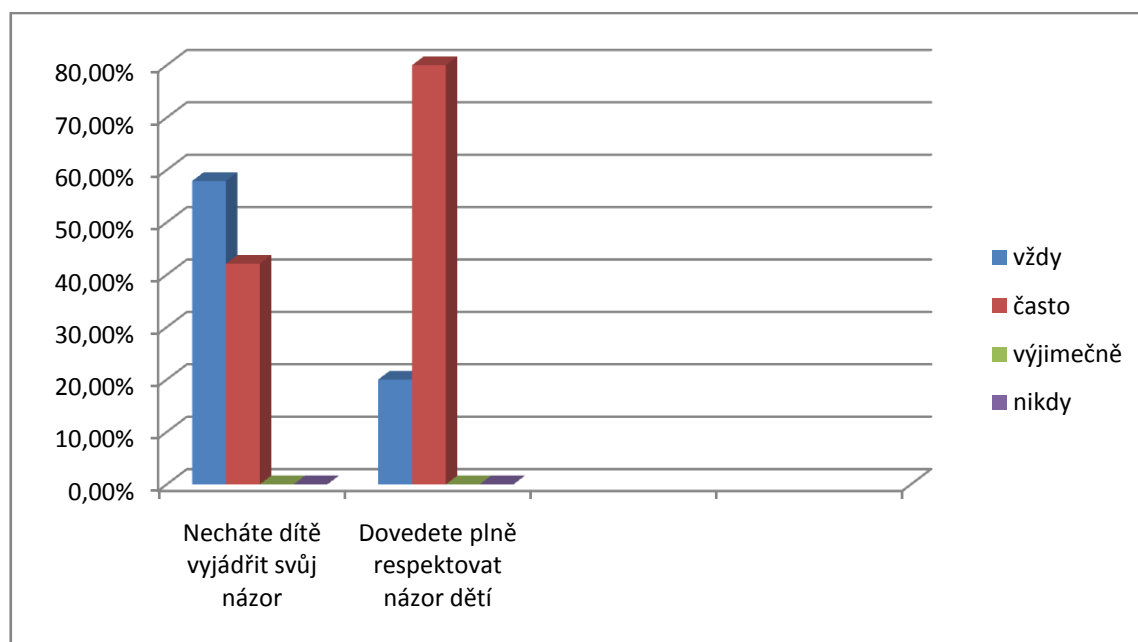
64,7% dotazovaných uvedlo variantu „často“, 35,3% dotazovaných uvedlo variantu „vždy“. Ostatní možnosti využity nebyly.

13. Domníváte se, že necháte dítě vyjádřit svůj názor?

14. Domníváte se, že dovedete respektovat plně názor dětí?

Tyto otázky spolu souvisejí, otázka č. 13 navazuje na otázku č. 14, proto jsou pro lepší porovnání graficky znázorněny ve společném grafu č. 10.

Graf č. 10

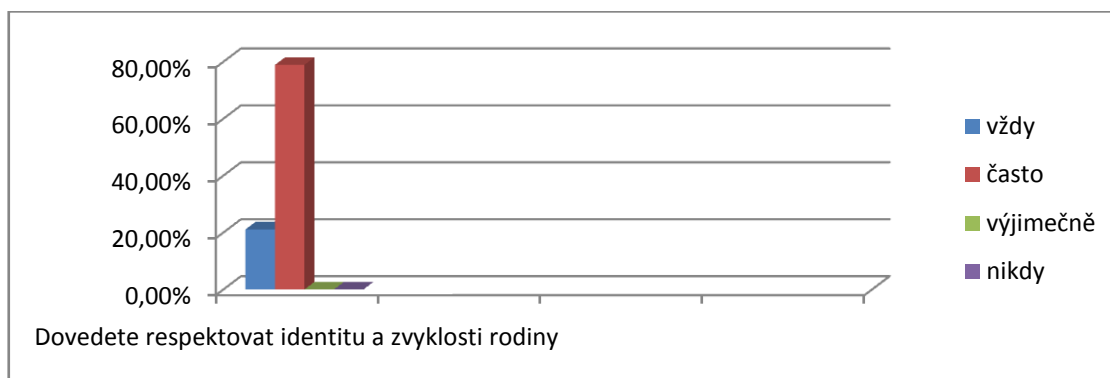


U otázky č. 13 se většina respondentů domnívá, že dokáže nechat dítě vyjádřit svůj názor vždy v 57,9% a v 42,1% často. Výjimečně a nikdy nebylo využito.

V otázce č. 14, kdy respondenti odpovídaly, zda dokážou názor dětí plně respektovat, zněla odpověď v 80% často. V jednom případě respondent uvedl doplňující odpověď: „často, v rámci bezpečnosti všech dětí“. Vždy dokáže respektovat názor dětí 20% respondentů. Odpověď výjimečně a nikdy nebyla opět využita vůbec.

15. Domníváte se, že dokážete respektovat identitu a zvyklosti rodiny?

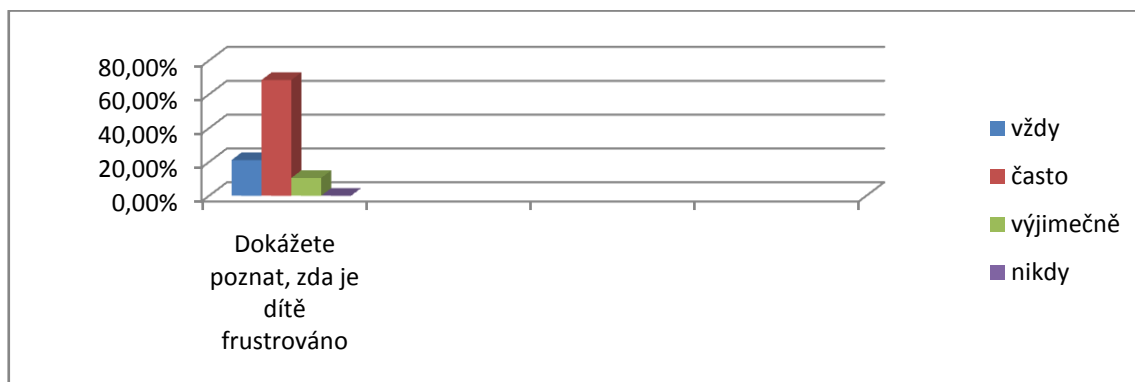
Graf č. 11



Učitelky se v 78,9% domnívají, že dovedou respektovat rodinu dítěte často, v 21,1% vždy. Výjimečně a nikdy nebylo využito, což znamená, že učitelky zvyklosti rodiny a její identitu respektovat dokážou.

16. Domníváte se, že jste schopna z chování dítěte poznat, zda je frustrováno?

Graf č. 12



Z odpovědí vyplynulo, že většina učitelek dokáže z chování dítěte poznat frustraci.

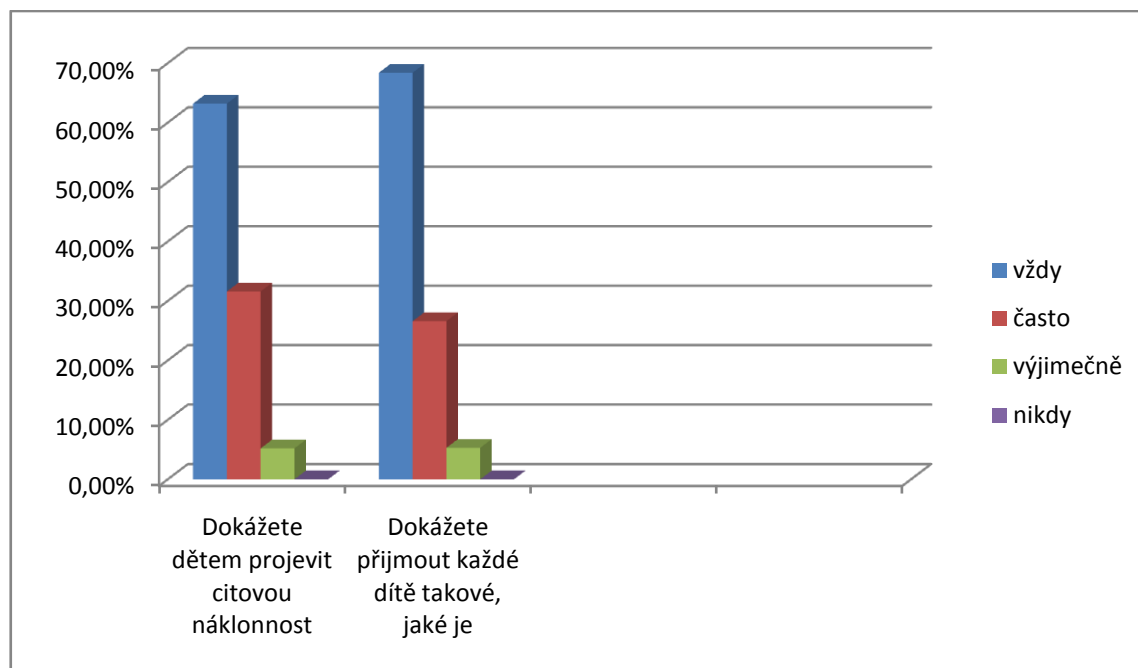
68,4% uvedlo, že frustraci dokáže poznat často, 21,1% uvedlo, že frustrované dítě pozná vždy. 5,2% pozná frustrované dítě výjimečně. K odpovědi „nikdy“ se nevyjádřila žádná učitelka.

17. Domníváte se, že dokážete všem dětem projevít citovou náklonnost?

18. Domníváte se, že dokážete přijmout každé dítě takové, jaké je?

Otázky č. 17 a č. 18 jsou pro lepší názornost graficky znázorněny v jednom grafu č. 13.

Graf č. 13



Z grafického znázornění je zřejmé, že učitelky z většiny dokážou dětem projevít citovou náklonnost a přijmout každé dítě takové jaké je, což svědčí i o jisté profesionalitě učitelek.

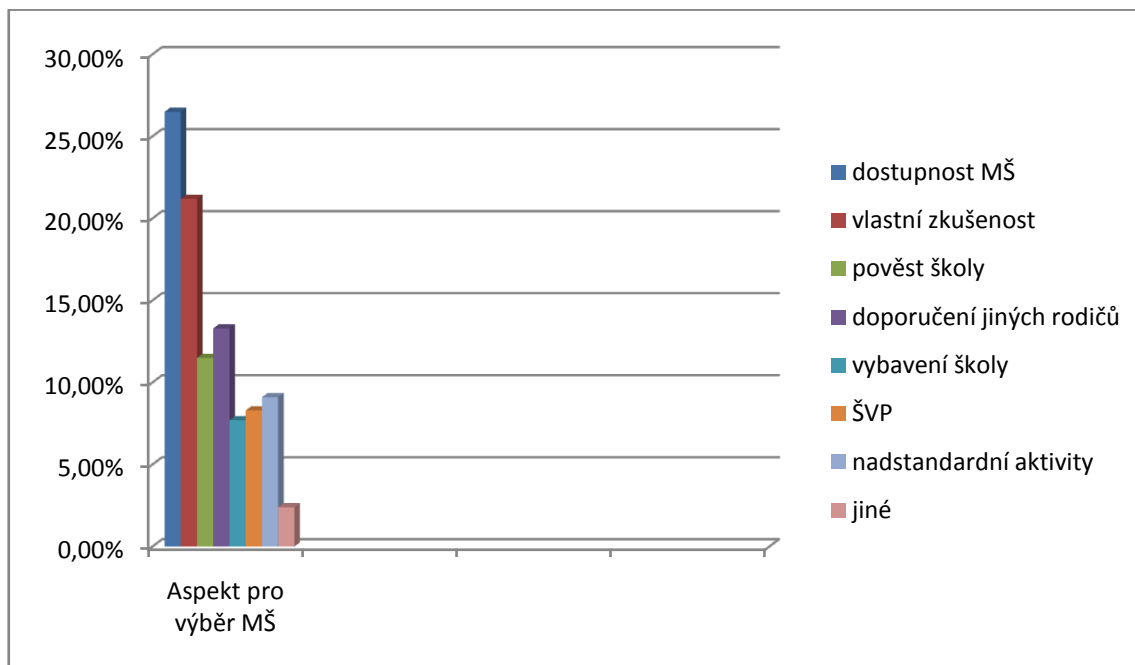
Na otázku č. 17 odpovědělo 63,2% učitelek, že citovou náklonnost všem dětem dokážou projevít vždy, v 31,6% často. Pouhá 5,2% projevuje citovou náklonnost všem dětem výjimečně. Odpověď nikdy nevyužila žádná odpovídající učitelka.

V otázce č. 18, která se týkala přijetí každého dítěte, vybíralo 68,4% učitelek variantu „vždy“ a 26,3% variantu „často“. Poměrně malé procento 5,3% volilo možnost „výjimečně“. Možnost nikdy nebyla volena „vůbec“.

6.2 Analýza dotazníku pro rodiče dětí mateřských škol

1. Který aspekt je pro vás důležitý pro výběr mateřské školy?

Graf č. 14



V této otázce měli rodiče možnost vybírat z více odpovědí, přičemž položce „jiné důvody“, mohli uvést další možnosti.

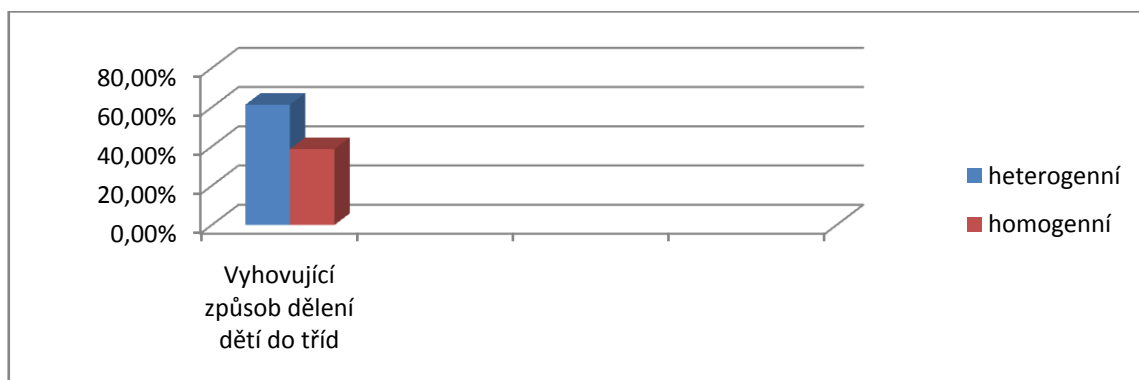
Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvíc rodičů, 26,6%, vybírá mateřskou školu podle její dostupnosti. Poměrně velké procento rodičů ovlivňuje vlastní zkušenost a doporučení jiných rodičů. 21,2% uvedlo možnost „vlastní zkušenost s MŠ“, 13,3% označilo variantu „doporučení jiných rodičů“. Z výsledků dotazníkového šetření také vyplývá, že rodičům při výběru školy záleží i na její pověsti a to v 11,5%. Nadstandardní aktivity jsou při výběru důležité pro 9,1% rodičů. Zájem o Školní vzdělávací program se vyskytl již v menším procentuelním poměru, a to 8,3% dotazovaných. Vybavení školy zajímá 7,7% rodičů. K položce „jiné důvody“ se vyjádřilo 2,4% rodičů.

Některá vyjádření rodičů jsou uvedena v původní podobě:

- „*osobní vlastnosti učitelky*“
- „*individuální přístup k dítěti*“
- „*přístup pedagogů k dětem*“
- „*provozní doba MŠ*“

2. Jaký způsob dělení dětí do tříd Vám vyhovuje?

Graf č. 15

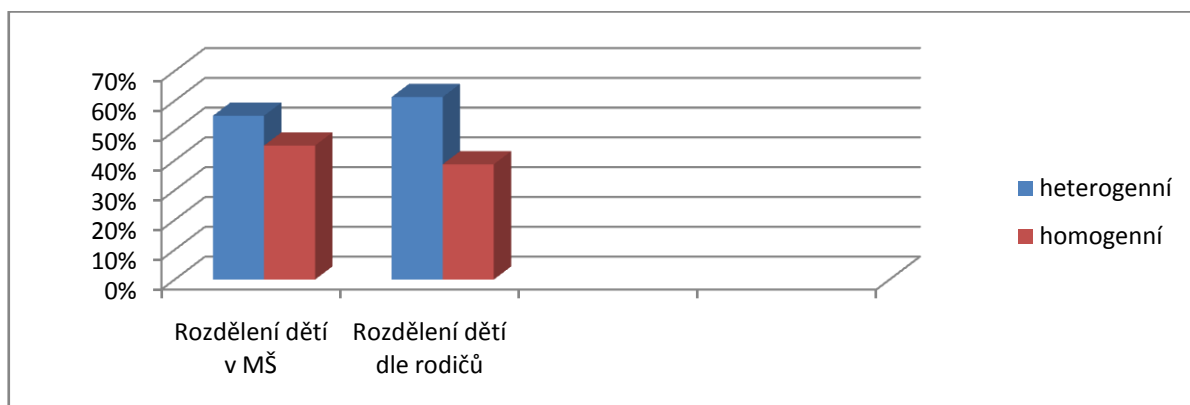


Rodiče se v této otázce vyjadřovali ke způsobu rozdělení dětí do tříd. Zajímavé bylo, že v 95,6% byla jejich odpověď shodná se způsobem rozdělení v jejich mateřské škole.

61,3% rodičů vyhovuje heterogenní rozdělení dětí do tříd, tedy děti různého věku. Pro homogenní rozdělení se vyjádřilo 38,7% rodičů.

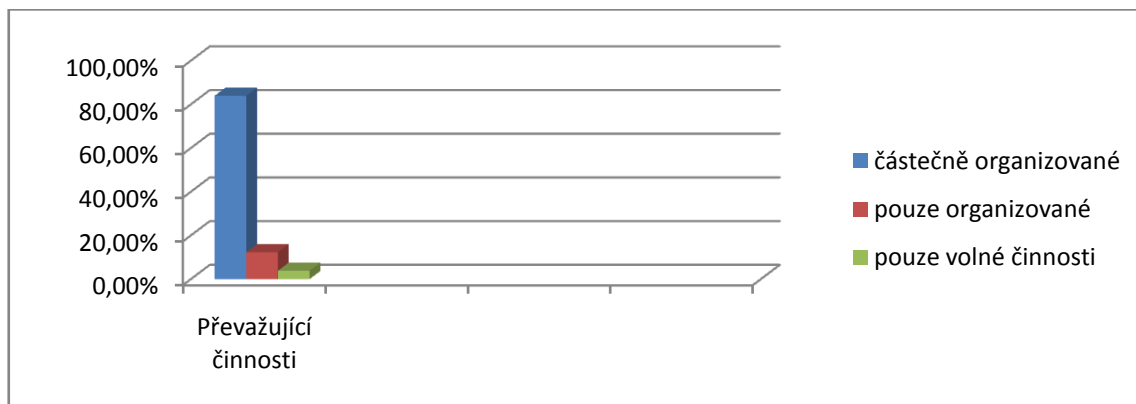
Toto dělení je ve shodě s faktickým rozdělením dětí v mateřských školách (viz graf č. 16).

Graf č. 16



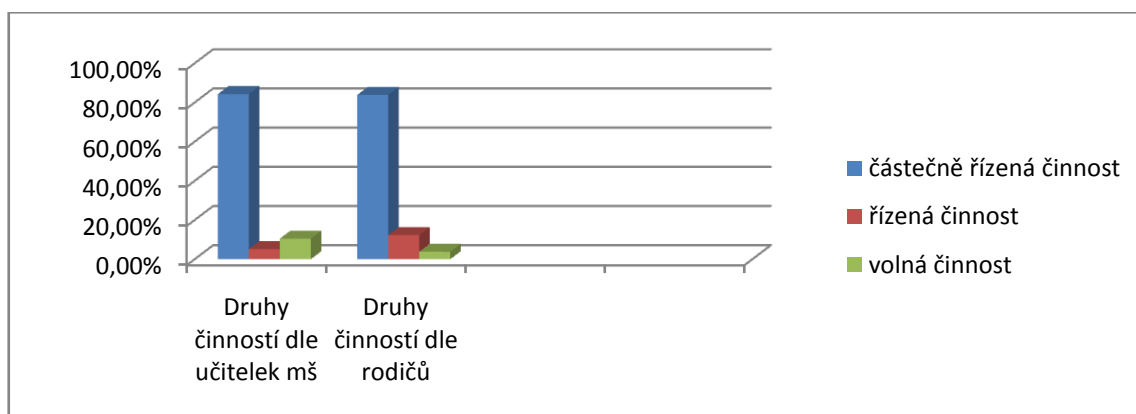
3. Víte, jaké činnosti převažují ve třídě Vašeho dítěte?

Graf č. 17



Většina rodičů, 83,9%, se domnívala, že v mateřské škole převažují činnosti částečně organizované. To se shoduje s údaji, které uvedly v dotazníkovém šetření učitelky (viz graf č. 18). Část rodičů, 12,3%, předpokládala, že činnosti ve třídě jsou pouze organizované, pouhá 3,8% se domnívala, že převažuje volná, neorganizovaná činnost. Poslední dva údaje se percentuelně liší od údajů učitelek (viz graf 18).

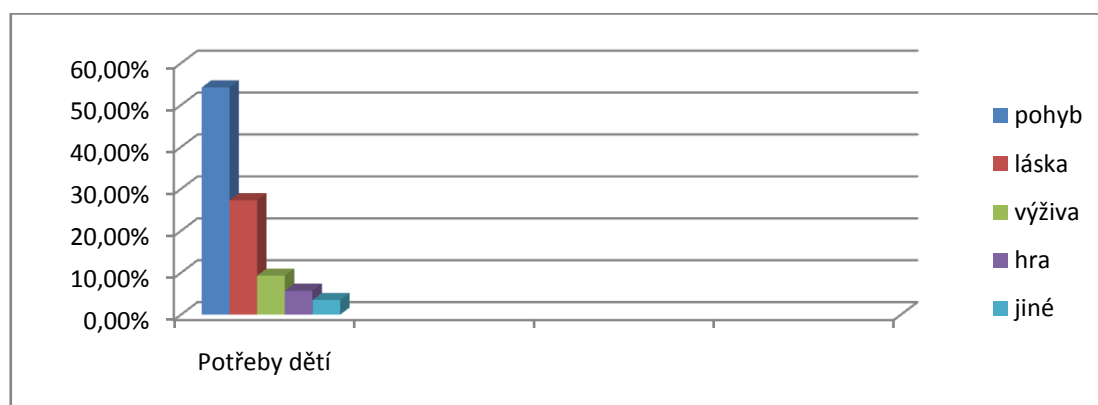
Graf č. 18



4. Pokuste se vyjmenovat potřeby vašeho dítěte

Na tuto dotazníkovou položku odpovědělo pouhých 46,3% z celkově dotazovaných rodičů. Otázka byla volná, nestrukturovaná, rodiče neměli možnost výběru a potřeby svého dítěte měli vyjmenovat sami. V grafu jsou zaznamenány čtyři nečastěji jmenované potřeby, které jsou slovně upraveny, význam ovšem zůstal nezměněn.

Graf č. 19



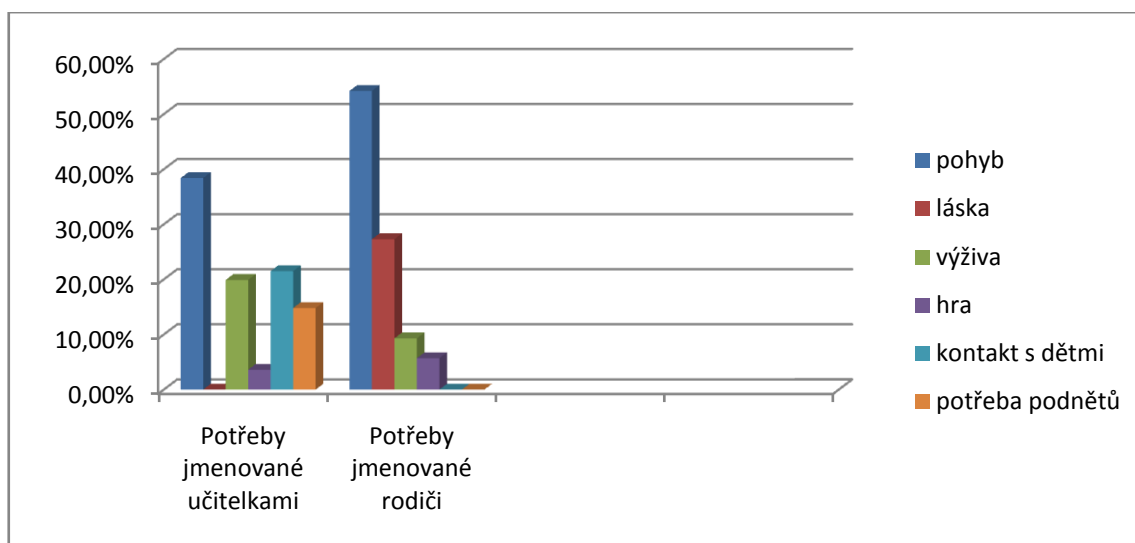
Z grafu vyplývá, že nejčastěji byly jmenované potřeby fyziologické, což je shodné s výsledkem dotazníkového šetření u učitelek.

Rodiče nejčastěji uváděli pohyb (54,2%). Další uváděná fyziologická potřeba, výživa, byla uváděna v 9,3%. Potřebu lásky vyjmenovali rodiče v 27,3%. Potřeba hry byla uváděna v 5,7%. Ostatní potřeby jsou zastoupeny v grafu v položce „jiné“ a jejich poměr je 3,5%.

V položce „jiné“ jsou uvedeny tyto potřeby (uvedeno v původní podobě): „*kontakt s dětmi a dospělými, zpěv, odpočinek, potřeba pít, potřeba domluvit se, tolerantní učitelky, potřeba vědomostí*“.

V grafu č. 20 jsou pro srovnání uvedeny nejčastěji jmenované potřeby obou dotazovaných skupin. Z tohoto grafu vyplývá, že obě skupiny respondentů nejčastěji jmenovaly potřeby fyziologické. V dotazníku rodičů se navíc vyskytuje potřeba lásky, která v druhé skupině respondentů absentuje. Položky v grafu s výpovědní hodnotou 0%, byly fakticky uváděny v položce „jiné“, a to u obou skupin dotazovaných.

Graf č. 20



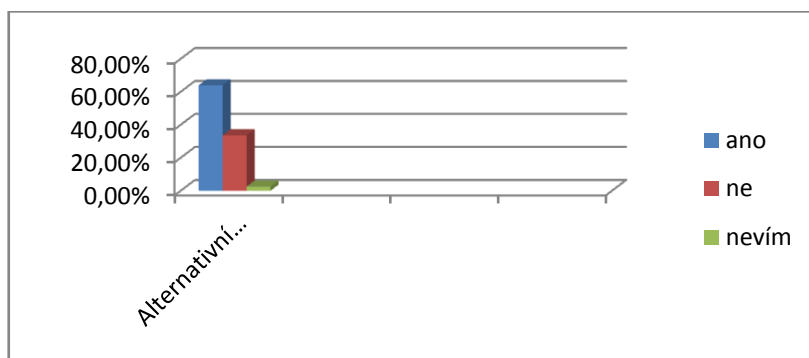
5. Podle čeho se domníváte, že učitelky sledují potřeby Vašeho dítěte a jeho zájmy?

Na tuto otevřenou otázku, kdy rodiče měli odpovídat sami bez možnosti výběru z možností, bylo odpovězeno pouze v 12,3% dotazovaných rodičů. Vybrané odpovědi jsou uvedeny v původní podobě.

- „podle rozhovorů s učitelkami“
- „podle toho, jak je spokojené dítě“
- „při konzultačních hodinách, z rozhovoru s učitelkou“
- „při rozhovorech s ostatními rodiči“
- „z vyprávění dítěte“

6. Má Vaše dítě v MŠ alternativní formu (náhradní klidovou činnost) odpočinku?

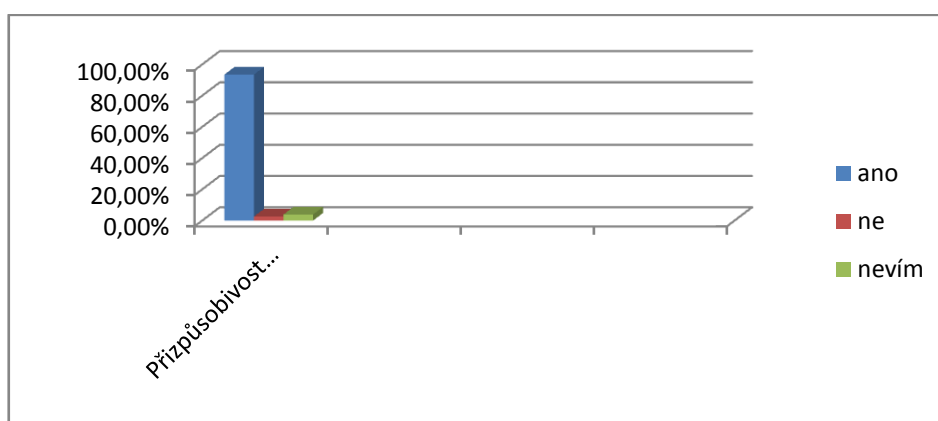
Graf č. 21



Většina rodičů, 63,9%, uvedla možnost „ano“, 33,6% rodičů uvedlo variantu „ne“. Zbýlé procento rodičů, 3,9%, neví.

7. Myslíte si, že učitelky přizpůsobují témata a činnosti individuálním potřebám dítěte?

Graf č. 22



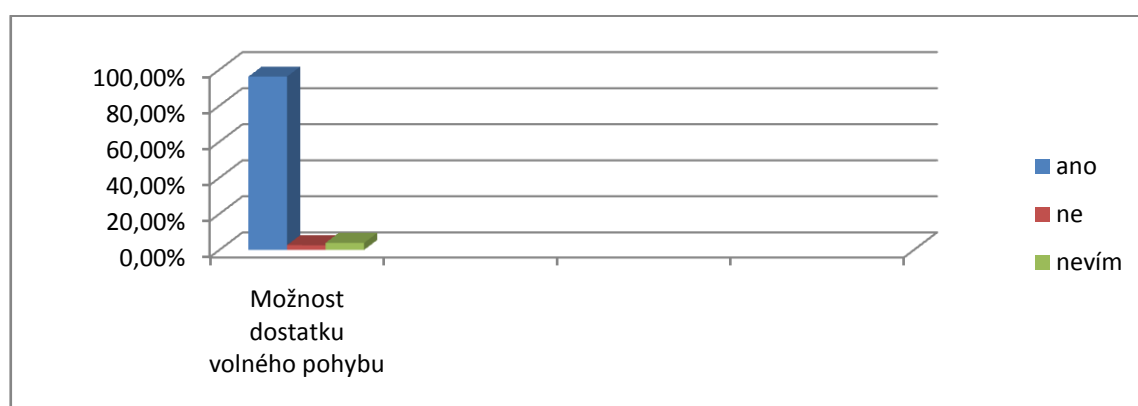
Rodiče se ve velké většině, 93,5%, domnívají, že učitelky témata a činnosti individuálním potřebám dítěte přizpůsobují. Toto je v souladu s výsledkem dotazníkového šetření u učitelek, kde učitelky ve většině uvedly, že konkrétní témata

a činnosti individuálním potřebám dětí přizpůsobují (viz Dotazník pro učitelky, otázka č. 8).

2,6% rodičů se domnívá, že učitelky tento aspekt nesplňují vůbec, zbylé procento, 3,9%, neví.

8. Myslíte si, že je dětem v MŠ umožněn dostatek volného pohybu (prostory v MŠ, organizace apod.)?

Graf č. 23

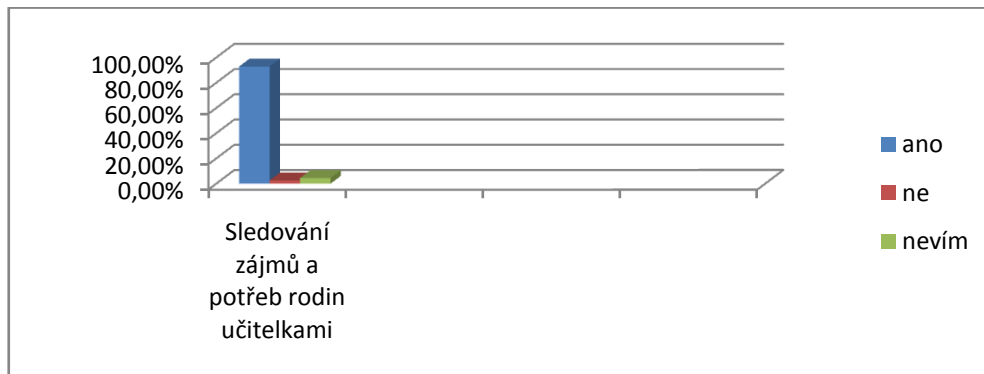


V 96,1% rodiče odpovídali souhlasně, pouhých 2,6% rodičů zastává variantu „ne“ a 1,3% neví.

Tato otázka byla položena také učitelkám a opět panuje shoda mezi domněnkou rodičů a učitelek.

9. Domníváte se, že učitelky sledují zájmy a potřeby jednotlivých rodin, snaží se jim porozumět?

Graf č. 24

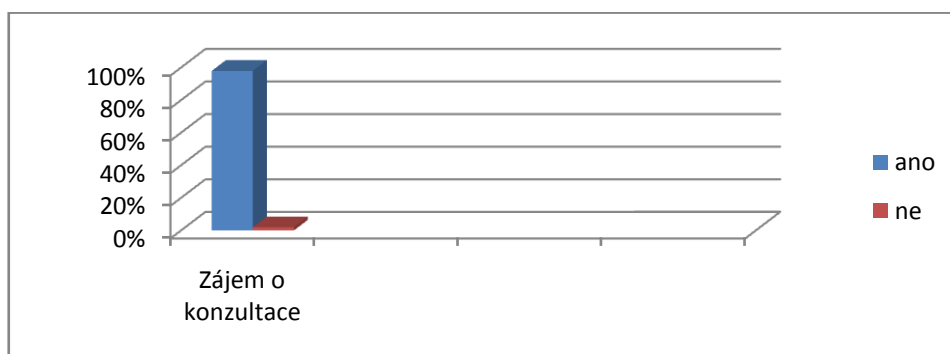


Rodiče se domnívají v 92,9%, že učitelky zájmy a potřeby jednotlivých rodin sledují. Tento fakt naznačuje důvěru a spokojenost rodičů s empatií učitelek.

I tato otázka měla podobné znění v dotazníku pro učitelky MŠ (otázka č. 15) a odpovědi učitelek jsou ve shodě s odpověďmi rodičů.

10. Máte zájem konzultovat s učitelkami prospívání Vašeho dítěte?

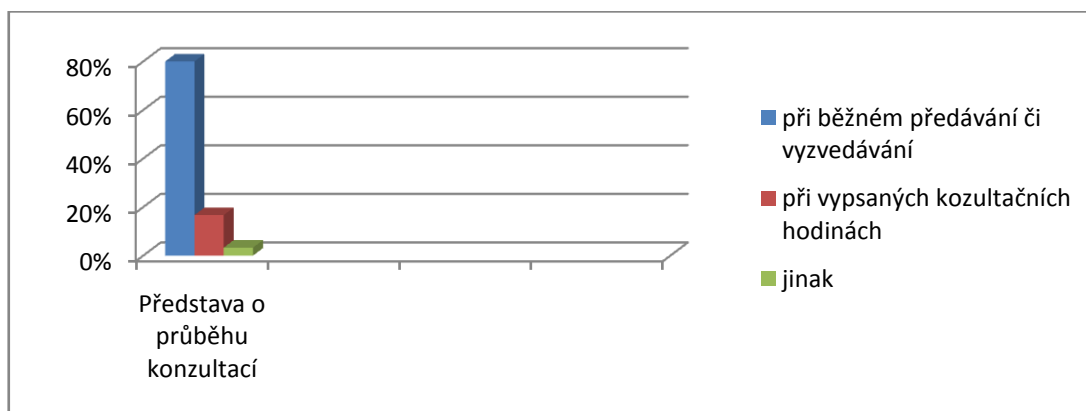
Graf č. 25



98% rodičů má zájem konzultovat s učitelkami prospívání svého dítěte. Pouhá 2% rodičů uvedla, že tento zájem nemají.

11. V případě že ano, jak si konzultace představuje?

Graf č. 26

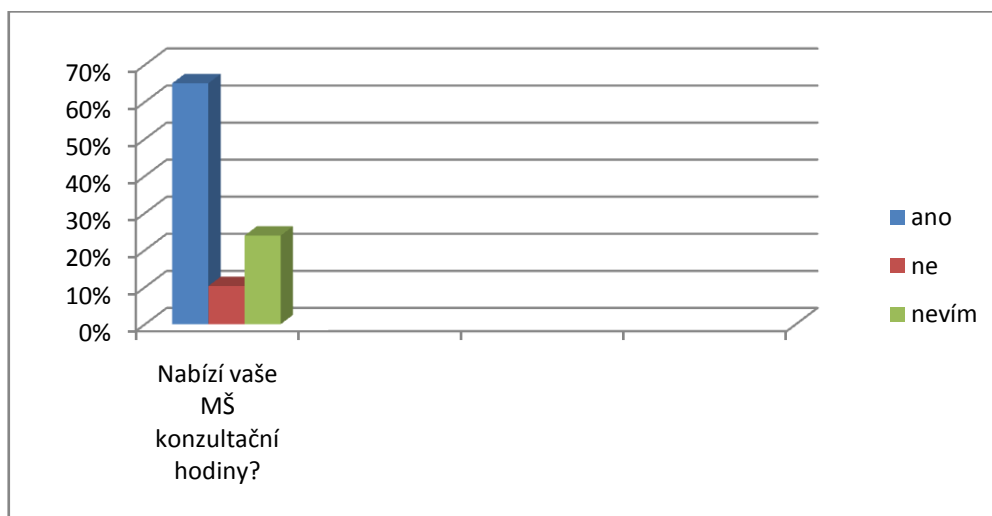


Většině rodičů, která má zájem konzultovat prospěch svého dítěte, stačí tyto konzultace při běžném předávání či vyzvedávání dítěte, a to v 80%. Informace předávané touto formou jsou nejrychlejší formou komunikace mezi rodičem a učitelkou. Nemohou mít ale takovou hloubku a výpovědní hodnotu jako informace při vypsání konzultačních hodinách, na které se učitelka, ale i rodič může předem připravit. Tuto formu vypsání konzultačních hodin upřednostňuje 16,7% rodičů. 3,3% využila možnosti uvést jiné formy konzultací. Jsou uvedeny v původní podobě:

- „po dohodě s učitelkou“
- „při předávání, pokud není přítomný jiný rodič“
- „záleží na vážnosti problému“
- „dle potřeb rodičů, ne vždy mají rodiče čas v termínu vypsání konzultací“
- „třídní schůzky“

12. Nabízí Vaše MŠ konzultační hodiny?

Graf č. 27



Většina rodičů, 65,8%, má povědomí o konzultačních hodinách mateřských škol.

Poslední dvě varianty „ne“ (10,3%) a „nevím“ (23,9%) byly využity přes to, že všechny zúčastněné mateřské školy využívají a rodičům nabízejí konzultační hodiny. Tento fakt nebyl zjištěn z dotazníkového šetření, ale vyplynul z následných konzultací a rozhovorů ředitelek a učitelek mateřských škol při shromažďování vyplněných dotazníků.

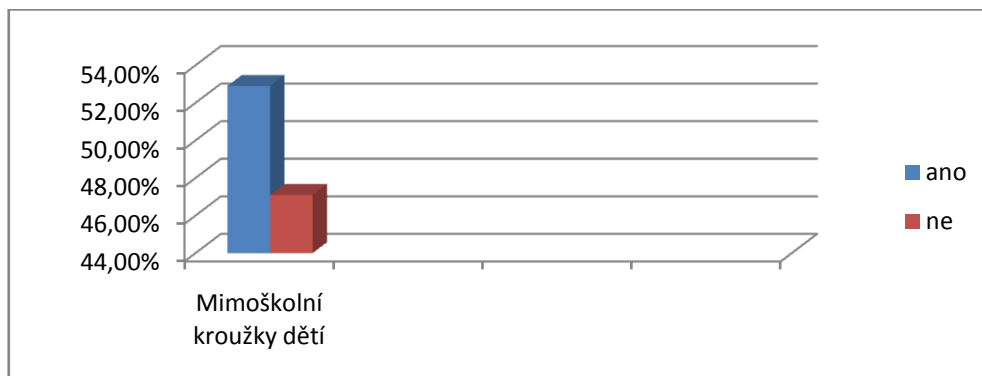
Z tohoto poznatku plyne, že rodiče plně nesledují nabídku konzultací v mateřských školách.

13. Kolik hodin (v průměru) pobývá Vaše dítě denně v MŠ?

Z šetření vyplynulo, že děti jsou v mateřské škole průměrně 7,6 hodin denně.

14. Navštěvuje Vaše dítě mimoškolně zájmové kroužky?

Graf č. 28



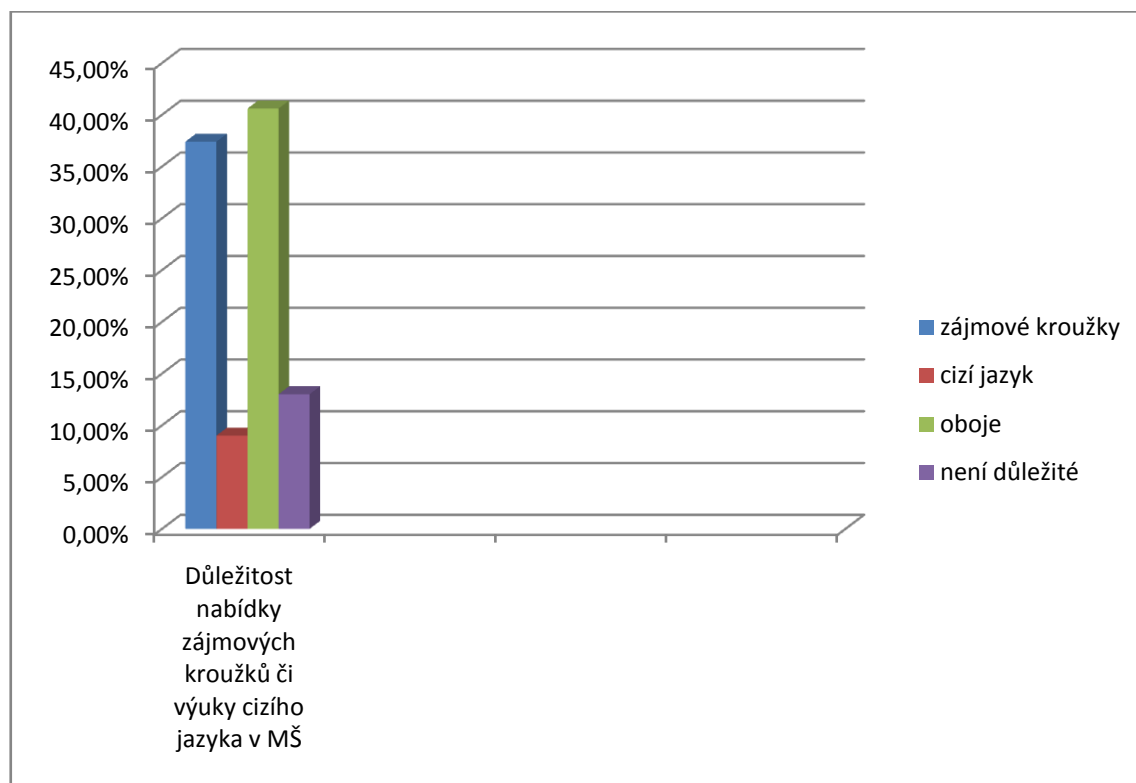
Zájmové kroužky jsou pro rodiče jedním z aspektů pro výběr mateřské školy. Dotazníkové šetření mělo zjistit, zda rodiče mají zájem, aby jejich dítě navštěvovalo zájmové kroužky i mimo mateřskou školu. Výzkumným šetřením se prokázalo, že 52,9% dětí navštěvuje zájmový kroužek mimo mateřskou školu.

15. V případě ANO, uveďte kolikrát v týdnu

Uvedené procento dětí navštěvuje mimoškolně zájmový kroužek v průměru 2,3x v týdnu.

16. Považujete za důležité, aby MŠ nabízela zájmové kroužky či výuku cizího jazyka?

Graf č. 29



Z této položky vyplynulo, že rodiče považují za důležité, aby mateřské školy nabízely výuku cizího jazyka a zároveň zajistily chod zájmových kroužků a to v 40,6%. 37,4% spatřuje důležitost v tom, aby mateřské školy nabízely alespoň zájmové kroužky. Výuku cizího jazyka považuje za důležitou 9 % dotazovaných rodičů. 13% rodičů tyto dva aspekty nepovažuje za důležité vůbec.

Nutno podotknout, že odpovědi na tuto otázku zcela nekorrespondují s odpověďmi na otázku č. 1 – důležité aspekty pro výběr MŠ. Z této položky vyplývá, že pro rodiče jsou nadstandardní aktivity mateřské školy, mezi které patří i zájmové kroužky či výuka cizího jazyka, až na pátém místě s 9,1%.

Pro přesnější informaci by bylo třeba lépe formulovat znění otázek neboť pod položkou „doporučení jiných rodičů“, která byla zastoupena na třetím místě s 13,3% (otázka č. 1), se může skrývat i nabídka zájmových kroužků a odpovědi můžou být zkreslující.

Z otázky č. 14, 15 a 16 je zřejmé, že rodiče po mateřské škole vyžadují zajištění zájmových kroužků či výuku cizího jazyka. Navíc tyto aktivity vyhledávají pro své děti i mimo mateřskou školu. Mateřské školy se tomuto zájmu rodičů snaží přizpůsobit, zvyšuje to jejich atraktivnost, vycházejí vstříc rodičům. Při této nabídce nebo snaze rodičů zajistit dítěti bohatý program se ale zapomíná na samé potřeby dětí. Děti v tak na podněty bohatém prostředí mohou být a často jsou přetěžovány. Jestliže v mateřské škole pobývají v průměru 7,6 hodin, což vyplynulo z dotazníkového šetření, a potom ještě navštěvují zájmové kroužky či jiné aktivity bez rodičů, chybí jim klidné zázemí rodiny. Zázemí, kde mají klid a pouze svoji rodinu, kde se můžou samy rozhodovat pro to, co je pro něj v danou chvíli důležité. Ať je to hra, odpočinek, či náruč matky.

7. Srovnání vyhlášky MŠMT s potřebami dětí předškolního věku

Pro srovnání byla využita vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 46/2006 Sb., o předškolním vzdělávání.

1. § 1 vyhlášky 46/2006 Sb., předškolním vzdělávání v odstavci 2 mimo jiné říká: „Zřizovat lze školy s celodenním, polodenním a internátním provozem.“

V návaznosti na tento odstavec se v odstavci 5 tohoto paragrafu se píše: „Mateřské školy s celodenním provozem poskytují dětem celodenní vzdělávání i noční péči.“

Rozbor:

Mateřské školy s celodenním provozem a následnou noční péčí nemohou uspokojovat potřeby dětí, které souvisí s citovou příslušností s matkou a bližší rodinou. Odloučení předškolního dítěte od matky může mít za následek citového chladu a citového odpoutání od matky, kterou v internátních mateřských školách zastupuje (ne nahrazuje) učitelka.

Dítě může pociťovat pocit přijetí a náklonnosti, ovšem matku a mateřskou lásku učitelka suplovat nemůže.

2. § 1 této vyhlášky v odstavci 3 praví: „Mateřská škola s celodenním provozem poskytuje dětem vzdělávání déle než 6,5 hodiny denně, nejdéle však 12 hodin denně.“

Rozbor:

Oslovené mateřské školy využívaly všechny celodenní provoz, přičemž jejich průměrná provozní doba činila 11,5 hodin denně. Začátek provozu byl v průměru od 6,00 hodin a konec provozní doby byl v průměru do 17,30 hodin.

Jestliže mateřské školy mají provoz zajištěný od takto časných hodin, je nutno počítat s tím, že dítě vstává ještě časněji. Děti předškolního věku mají potřebu spánku 8 – 12 hodin denně, a jestliže mateřská škola nabízí provoz v průměru od 6,00 hodin, v praxi to znamená, že dítě by mělo chodit spát před osmnáctou hodinou večerní.

V tomto případě nemůže být plně zajištěna základní fyziologická potřeba, která je na samé základně Maslowovy pyramidy, a tou je potřeba spánku.

Nutno doplnit, že začátek provozní doby mateřských škol je přizpůsoben hlavně rodičům a jejich pracovní době a tomuto faktu se musí přizpůsobovat i režim dětí. Je zřejmé, že základní fyziologická potřeba spánku, která je na samé základně Maslowovy pyramidy, není u dětí plně zajištěna.

3. § 1a) vyhlášky 46/2006, Sb. o předškolním vzdělávání, odstavec 2, říká: „Předškolní vzdělávání má tři ročníky. V prvním ročníku mateřské školy se vzdělávají děti, které v příslušném školním roce dovrší nejvýše tři roky. Ve druhém ročníku mateřské školy se vzdělávají děti, které v příslušném školním roce dovrší pět let věku. Ve třetím ročníku mateřské školy se vzdělávají děti, které v příslušném školním roce dovrší šest let věku, a děti, kterým byl povolen odklad školní docházky.“

Tentýž paragraf v odstavci 3 říká: „Do jedné třídy mateřské školy lze zařadit děti různých ročníků.

Rozbor:

Mateřská škola, která využívá tento paragraf a má věkově smíšené skupiny ve třídě, poskytuje dětem prostředí, které je pro jejich socializaci co nejpřirozenější. Dítě si zažívá různé sociální role a vidí různé vzory chování a jednání. S věkově heterogenní skupinou je uspokojována důležitá potřeba, kterou je potřeba otevřené budoucnosti. Tu může mladší dítě spatřovat ve srovnání se staršími dětmi, kdy si uvědomuje, co může dokázat, až bude ve stejném věku jako oni. Starší kamarád může být motivace a vzor i v oblasti hry, která patří mezi nejdůležitější potřebu předškolních dětí. Mladší děti se

mohou hrou starších kamarádů inspirovat, mohou hru starších dětí pozorovat a učit se. Oboustranným ovlivňováním mladších dětí staršími, ale i naopak mají všechny děti větší prožitek ze hry a zároveň se učí navzájem se respektovat.

4. § 2, výše zmíněné vyhlášky, odstavec 2 říká: „Třída se naplňuje do počtu 24 dětí.“

Rozbor:

Podle tematických statistik Ústavu pro informace ve vzdělávání bylo v mateřských školách zapsáno v průměru na jednu třídu ve školním roce 2003/2004 zapsáno 22,4 dítěte. Tento průměr narostl do školního roku 2011/2012 na 23,7 dítěte na jednu třídu mateřské školy. (viz. Příloha č. 3)

Oslovené mateřské školy, které zúčastnily výzkumného šetření, měly v průměru na jednu třídu zapsaných 25,8 dětí. Tento fakt odpovídá normě, podle které se přidělují finance na osobní náklady zaměstnanců. Převeďeno do praxe, tomuto počtu dětí přináleží jedna učitelka na dopolední vzdělávání.

S porovnáním se z výše zmíněným paragrafem je na třídách o 1,8 dítěte více, nežli zmiňuje vyhláška.

Při tomto počtu dětí ve třídě se učitelka, i přes dobrou organizaci ve třídě, i přesto, že je ve svém oboru profesionál, nemůže individuálně věnovat každému dítěti. Podmínky pro individuální péči a potřeby dětí nejsou ideální, jsou neodpovídající.

8. Shrnutí výsledků výzkumného šetření

8.1 Znalost potřeb dětí - učitelky

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelky mají přehled o potřebách dítěte předškolního věku. Přesto tyto potřeby umí pojmenovat pouze částečně, a namísto profesionálního pojmenování jsou většinou pouze obecně popsány. Z uvedených potřeb byly nejčastěji jmenovány potřeby fyziologické a to pohyb (38,4%), duševní a duchovní potřeby vypadávají. Absentuje například potřeba sebedůvěry, seberealizace, potřeba identity, potřeba životní perspektivy. Individuální potřeby dětí si uvědomují na základě evaluační činnosti.

Hypotéza, že učitelky ví, co jsou potřeby dětí, byla potvrzena částečně.

8.2 Přehled o modelech naplňování potřeb dětí

Dotazníkové šetření prokázalo, že učitelky nemají přehled o modelech potřeb dětí. Většina (65%) nepracuje podle žádného modelu, pouhých 10 % dotazovaných učitelek pracuje podle modelu potřeb J. Langmeiera a Z. Matějčka. 25% učitelek uvádí jiný model, za který považují Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Školní vzdělávací program, Třídní vzdělávací program nebo integrované bloky.

Hypotéza, že učitelky mají přehled o modelech naplňování potřeb dětí, byla vyvrácena.

8.3 Uspokojování potřeb dětí v mateřské škole s ohledem na individualitu jedince

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že plánování učitelek vychází z potřeb a možností dětí (vždy 60%, často 40%). Učitelky přizpůsobují konkrétní témata a činnosti individuálním potřebám dětí (vždy 50%, často 45%). Z odpovědí učitelek však vyplývá, že znalost některých potřeb zcela chybí (viz hypotéza č. 1), tudíž přizpůsobování témat a činností potřebám dítěte nemůže být v souladu se všemi potřebami.

S názorem, že učitelky přizpůsobují témata a činnosti individuálním potřebám dětí souhlasí v 93,5% rodiče dětí.

Učitelky se domnívají, že dokážou s dětmi jednat s ohledem na jejich osobní tempo, aktuální zájmy, s ohledem na jejich možnosti a předpoklady (často 61,1%). Učitelky nechají dítě vyjádřit svůj názor (vždy 57,9%, často 42,1%) a dovedou ho i plně respektovat (často 80%, vždy 20%), přičemž si uvědomují, že při respektování názoru jednoho dítěte, je třeba dbát na bezpečnost všech dětí.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelky jsou schopny poznat frustraci dítěte (často 68,4%, vždy 21,1%), dokážou projevit citovou náklonnost všem dětem (vždy 63,2%, často 31,6%), dokážou přijmout dítě takové jaké je (vždy 68,4% často 26,3%). Zároveň se domnívají, že dovedou respektovat identitu a zvyklosti rodiny (často 78,9%, vždy 21,1%). Toto tvrzení potvrzují rodiče, kteří tento názor zastávají v 92,9%.

V dotazovaných mateřských školách jsou zastoupeny převážně heterogenní třídy (55%). Jestliže mateřské školy nabízejí zájmové kroužky, jsou z větší míry v odpoledních hodinách nebo jako alternace odpočinku (52,5%) V tomto případě je možné, že je u některých dětí opomíjena potřeba odpočinku. Ve třídách převažuje stejný poměr spontánní činnosti a činnosti řízené (84,3%), což je i názor rodičů (83,9%). Dětem je ve třídách umožněn dostatek volného pohybu (často 64,7%, vždy 35,3%). S tímto názorem souhlasí i rodiče dětí (96,1%).

Hypotéza, že mateřská škola jako státní instituce uspokojuje potřeby dětí s ohledem na individualitu jedince, se potvrdila částečně.

8. 4 Přehled rodičů o potřebách svého dítěte

Vyjmenovat potřeby dětí dělalo rodičům problém, neboť na tuto dotazníkovou položku odpovídali pouze v 46, 3% z celkově dotazovaných. Potřeby svých dětí ve své podstatě znají, i když jejich pojmenování má v některých případech laickou podobu.

Nejčastěji byly, ve shodě s učitelkami, jmenovány potřeby fyziologické. Rodiče jmenovali i potřebu lásky (27,3%). Tato odpověď v šetření u učitelek mateřských škol zazněla minimálně, byla uvedena až v kolonce „ostatní“.

Hypotéza, že rodiče mají přehled o potřebách svého dítěte se, vzhledem k nízkému procentu odpovídajících rodičů, potvrdila částečně.

8. 5 Zájmy rodičů ve srovnání s potřebami jejich dětí

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že při výběru mateřské školy dávají rodiče nejčastěji přednost dostupnosti (26,5%). Důležitá je pro ně i vlastní zkušenost, kterou mají například se starším sourozencem (21,2%) nebo doporučení jiných rodičů (13,3%).

Většina rodičů (98%) má zájem konzultovat s učitelkami prospívání jejich dětí, ovšem většina (80%) je ochotna konzultovat pouze při běžném předávání či vyzvedávání dítěte. V položce „jinak“, kde rodiče měli možnost sami vyjádřit svojí představu, uvedli mimo jiné - dle potřeb rodičů, ve smyslu, že rodiče nemají vždy čas.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že 52,9% dětí dotazovaných rodičů navštěvuje mimoškolně zájmové kroužky, a to v průměru 2,3x v týdnu. Navíc převládá většina rodičů (87%) považuje za důležité, aby činnosti jako je provozování zájmových kroužků nebo výuka cizího jazyka, byly nabízeny také v mateřských školách. Přičemž rodiče mohou kroužky, ve školách nebo mimo ně, vnímat pouze jako atraktivní zpestření programu dítěte či jako další službu, která jejich dítě hlídá při časovém vytížení rodičů. Zájmy dítěte předškolního věku jsou ale krátkodobého charakteru, závisí na jeho aktuálních individuálních potřebách, což v tematicky zaměřeném zájmovém kroužku nemusí být naplněno a jsou upřednostněny zájmy rodiče nad potřebami dítěte.

Hypotéza, že rodiče upřednostňují své zájmy nad potřebami svých dětí, se potvrdila.

8. 6 Vyhláška spojená s mateřskou školou v pohledu na potřeby dětí

Pro srovnání a následnou analýzu byla použita vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 46/2006 Sb., o předškolním vzdělávání.

Použit byl § 1 odstavec 2, odstavec 5 a odstavec 3, dále byl využit § 1a) odstavec 2 a odstavec 3. Pro další srovnání byl použit § 2 zmíněné vyhlášky, odstavec 2.

Z analýzy této vyhlášky, § 1, vyplynulo, že je zákonem umožněno fungování mateřských škol s celodenním a internátním provozem. Tyto mateřské školy mohou poskytovat celodenní vzdělávání i noční péči.

Stát touto vyhláškou, podle výše zmíněného rozboru, nenaplnuje potřeby dětí, ale přihlíží na zájmy rodičů, které se mohou týkat kariéry, profesního růstu apod.

§ 1a) výše zmíněné vyhlášky umožňuje zřizování heterogenních tříd v mateřských školách. Tento aspekt pomáhá dětem naplňovat potřebu otevřené budoucnosti a přirozenou socializaci.

Paragraf 2 použité vyhlášky hovoří o počtu zapsaných dětí ve třídě mateřské školy. Z rozboru vyplynulo, že na třídách je zapsáno v průměru o 1,8 dítěte více, nežli zmiňuje vyhláška. Věnuje-li se učitelka při dopoledních činnostech v průměru 25,8 dětem, nemůže plně respektovat jejich individuální potřeby. Z dotazníkového šetření tak vyplynulo, že učitelky potřeby dětí naplňují, ale je otázkou v jaké kvalitě. Podmínky jsou pro toto plnění neodpovídající, navíc vedou k přetěžování učitelek.

Hypotéza, že vyhlášky spojené s mateřskou školou jsou v souladu s potřebami dětí, byla částečně vyvrácena.

9. Shrnutí empirické části

Z výzkumného šetření vyplývá, že učitelky mateřských škol znají potřeby dětí předškolního věku, ale často je neumí profesionálně pojmenovat, což se vztahuje i na jejich neznalost modelů naplňování potřeb dětí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání předpokládá, že učitelky potřeby dětí znají, neboť k uspokojování individuálně různých potřeb a potřeb specifických se předškolní vzdělávání vztahuje. Z odpovědí učitelek na dotazníkové položky vyplynulo, že plánování vychází z potřeb a možností dětí a konkrétní témata a činnosti jsou přizpůsobovány individuálním potřebám dětí, s čímž podle dotazníkového šetření souhlasí i rodiče dětí. Učitelky nechají dítě svůj názor vyjádřit, respektují jej, ale zároveň s tímto zohledňují bezpečnost všech dětí, která s názorem jedince nemusí vždy korespondovat.

Rodiče potřeby svých dětí znají, ale pojmenování potřeb jim dělalo značné problémy. Jmenovány byly převážně potřeby fyziologické. Rodiče odpovídali ve shodě s učitelkami, u kterých potřeby stejného charakteru také převažovaly.

Při výběru mateřské školy je pro rodiče nejdůležitější aspekt její dostupnost, vlastní zkušenost, ale i doporučení jiných rodičů a nadstandardní aktivity školy, mezi které patří i zájmové kroužky či výuka cizího jazyka. Rodiče si neuvědomují, že například zájmové kroužky nejsou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Zájmové kroužky navštěvují děti ve většině i mimoškolně. Potřeby dětí tady nemusejí být uspokojovány, jelikož zájmy dětí předškolního věku jsou krátkodobého charakteru a rodič vlastně upřednostňuje svoji vizi o dítěti a své zájmy nad potřebami dítěte.

Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 46/2006 Sb., o předškolním vzdělávání není vždy v souladu s potřebami dětí. Hovoří o tom umožnění fungování mateřských škol s celodenním a internátním provozem a následnou noční péčí. Přihlíží se zde tedy na zájmy rodičů, které se mohou týkat jejich kariérního a profesního růstu, potřeby dětí jsou opomíjeny. Dále počty zapsaných dětí ve třídě, kterých je v průměru o 1,8 dítěte více, nežli hovoří vyhláška. Z tohoto vyplývá, že učitelka se při dopoledních činnostech v mateřské škole věnuje v průměru 25,8 dětem,

čímž nemůže plně respektovat jejich individuální potřeby. I když se učitelky z výsledků dotazníkového šetření domnívají, že potřeby dětí uspokojují, nemůžou je při tomto počtu dětí uspokojovat v dostatečné kvalitě.

Ač se rodiče, stát a mateřská škola o dítě předškolního věku starají, ne vždy jsou brány na zřetel potřeby dítěte a jejich uspokojování. Roli může hrát finanční situace státu, zaměstnanost rodičů či přetíženost mateřských škol.

IV. ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE

Rodiče, stát a mateřská škola – již v úvodu a v první kapitole bylo naznačeno, že tyto instituce mají mezi sebou velmi úzké vzájemné vazby, které se prolínají. Zmíněné instituce se vzájemně potřebují a spolupráce mezi nimi je žádoucí. Ne vždy se při vzájemných vazbách rodičů, státu a mateřské školy berou na zřetel potřeby dítěte, které by mělo být v centru těchto vztahů.

Rodiče jsou povinni chránit zájmy dítěte, mají vůči dětem právní zodpovědnost, která jim nařizuje pečovat o zdraví dítěte, jeho vývoj tělesný, citový, rozumový. Mateřská škola jim napomáhá tyto aspekty vývoje naplňovat, ale důležitá je spolupráce mezi těmito institucemi, aby vývoj dítěte a naplňování individuálních potřeb bylo harmonické a v souladu.

Pro mnohé rodiče, aby zajistili ekonomickou stránku rodiny, je mateřská škola nutnost. Vezme-li se průměrná doba pobytu dítěte v mateřské škole, která činí 7,6 hodin denně, je dítě v kontaktu s učitelkou průměrně 32% denního času. V tuto dobu je v péči učitelky a pod vlivem jejího působení. A péče, která je dítěti poskytována v mateřské škole se může různit od péče v domácím prostředí, což může mít i různý vliv na dítě samotné.

Stát prostřednictvím mateřské školy poskytuje rodičům služby, které rodiče vyžadují, ale některé, jako například zájmové kroužky, nejsou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Stát pro rodinu znamená podporu v oblasti finanční i nefinanční. Stát v mezích svých možností rodinu podporuje a ochraňuje, snaží se uspokojovat potřeby a zájmy rodičů. Tendence ze strany státu jsou přizpůsobovat se rodičům na úkor dětí a jejich potřeb. Toto lze doložit provozní dobou mateřských škol, počtem dětí ve třídách, provozem internátních školek a školek celodenních s nočním provozem apod.

Mateřská škola poskytuje prostředí, které se snaží o celkový rozvoj předškolního dítěte, přičemž přihlíží k individuálním potřebám dítěte a jeho zájmům. Naplňování

potřeb dítěte patří mezi základní poslání mateřské školy. Zároveň se snaží uznávat identitu samotné rodiny, což je důležité pro respektování prostředí, ze kterého dítě přichází a pochopení osobnosti dítěte. Je zřejmé, že vztah mezi mateřskou školou a rodiči dětí by měl být vstřícný, měla by mezi nimi panovat vzájemná důvěra. Podmínkou pro kvalitní vztah rodičů a mateřské školy je oboustranný respekt, komunikace a vzájemná spolupráce. Společným zájmem těchto institucí je výchova dítěte, dítě šťastné a spokojené, které se uplatní ve své budoucím životě.

V. BIBLIOGRAFIE

Literatura:

BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1996, 213 s. ISBN 80-7113-169-5.

BUDÍKOVÁ, Jaroslava; KRUŠINOVÁ, Patricie; KUNCOVÁ, Pavla. *Je vaše dítě připraveno do první třídy? : Co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát*. První. Brno: Computer Press, 2004. 157 s. ISBN 80-7226637-3.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. Praha: ISV, 1996. 302. s. ISBN 80-85866-15-3.

HAVLÍNOVÁ A KOL., Miluše. *Zdravá mateřská škola*. První. Praha: Portál, 1995. 141 s. ISBN 80-7178-048-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; PUPALA (EDS.), Branislav. *Předškolní a primární pedagogika Predškolská a elementárna pedagogika*. První. Praha: Portál s.r.o., 2001. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy, s. 456. ISBN 80-7178-585-7.

KOMENSKÝ, Jan Amos, Josef LANGMEIER a Noemi REJCHRTOVÁ. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-701-7492-7.

KOPŘIVA, Pavel, et al. *Respektovat a být respektován*. Druhé. Kroměříž: Spirála, 2007. 286 s. ISBN 80-901873-7-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

LANGMEIER, Josef; MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. První. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, n. p., 1963. 300 s. ISBN 08-078-63.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Třetí. Praha: Portál s. r. o., 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. První. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, n. p., 1989. 336 s. ISBN 08-056-89.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, Praha, 1993. 124 s. ISBN 80-901424-7-8.

MERTIN, Václav; GILLERNOVÁ (EDS.), Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. První. Praha: Portál s.r.o., 2003. Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb dětí, s. 232. ISBN 80-7178-799-X.

Národní zpráva o rodině. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2004.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Jaro v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy 1. díl*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 125 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-717-8210-6.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Zima v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol: kurikulum předškolní výchovy 4. díl*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 126 s. ISBN 80-717-8268-8.

OPRAVILOVÁ, Eva; KROPÁČKOVÁ, Jana. Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky. První. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 86 s. ISBN 80-7290-251-2.

PESSO, Albert, Diane BOYDEN-PESSO a Petra VRTBOVSKÁ. Úvod do Pesso Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu. 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN, 2009, 210 s. ISBN 978-80-86620-15-2 (SDRUŽENÍ SCAN: BROŽ.).

PLECITÝ, Vladimír. *Zákon o rodině*. Praha: EUROUNION Praha, s.r.o., 2007. 521 s. ISBN 978-80-7317-063-9.

PREKOPOVÁ, Jiřina. Malý tyran: Co vlastně děti potřebují. 1. Praha: Portál, 1993. 156 s. ISBN 80-85282-56-9.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 4., aktualizované. Praha: Portál, s. r. o., 2003. 322 s. ISBN 80-7178-8.

RABUŠICOVÁ, Milada, et al. Škola a (versus) rodina. První. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění, s. 176. ISBN 80-210-3598-6.

ROGGE, Jan-Uwe. *Rodiče určují hranice*. 2. Praha: Portál, 2010. 184 s. ISBN 978-80-7367-806-7.

ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem. 1. vyd. Praha: Panorama, 1989, 435 s. ISBN 80-7038-078-0.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, et al. *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. První, aktualizované. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 48 s. Dostupné z WWW: <vuppraha.cz>. ISBN 80-87000-00-5.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997, 261 s. ISBN 80-860-3929-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8071-5.

Internetové články:

Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb dětí. [Http://clanky.rvp.cz/o/p/9881](http://clanky.rvp.cz/o/p/9881) [online]. [cit. 2012-01-16].

Ministerstvo práce a sociálních věcí. Prorodinný balíček [online]. [cit. 2012-01-23]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/5898/komplet-balik.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Úplné znění školského zákona [online]. [cit. 2012-01-21]. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty/úplné-znění-zákona-c-561-2004-sb

Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. [cit. 2012-01-21]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/149/1731>).

Ústav pro informace ve vzdělávání. Výběr z adresáře škol [online]. [cit. 2012-01-23]. Dostupné z: <http://stistko.uiv.cz/registr/skolym.asp>

Základní listiny. [Http://absolventi.gymcheb.cz/2007](http://absolventi.gymcheb.cz/2007) [online]. [cit. 2012-01-16]

Ostatní články:

RABUŠICOVÁ, Milada a Kateřina EMMEROVÁ. Role rodičů ve vztahu ke škole - teoretické koncepty. Pedagogika. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2003, LIII, s. 9. ISSN 0031-3815.

UHLÍŘOVÁ, Jana. Československá MŠ v letech 1918-38. Informatorium 3-8: časopis pro výchovu v mateřské a obecné škole. 2003, č. 5, s. 1. ISSN 1210-7506.